



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**JORNADAS REFLEXIVAS E DINÂMICAS EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: QUESTIONANDO A
COZINHA DE LAMA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PROMOTORA DO BRINCAR.**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Sofia Veríssimo Germano Gonçalves

Trabalho realizado sob a orientação de

Joana Alexandra Soares de Freitas-Luís

Leiria, julho de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer aos meus pais e avós que me encorajaram e apoiaram na conquista deste sonho de menina – palavras nunca serão suficientes, sempre quis orgulhar-vos.

Aos meus maiores amigos, os meus irmãos e cunhadas, agradecer pelos sobrinhos que me deram e ainda pela paciência e por acreditarem sempre que, por maior que fosse o obstáculo, eu o superaria.

À minha tia e aos meus primos por toda a força, preocupação e apoio incondicional.

Às minhas amigas educadoras e à minha amiga Beatriz por nunca duvidarem da minha força e por se terem sempre disponibilizado para me ouvir e abraçar quando precisei.

A todas as profissionais que se cruzaram no meu percurso, que me encorajaram sempre a ser eu própria e tão bem me prepararam para o futuro.

À professora Joana Freitas Luís, pelo voto de confiança, pela frontalidade, pelos momentos de reflexão e por toda a dedicação e força dadas ao longo deste percurso.

A todas as crianças com quem privei e que tanto me ensinaram. Obrigada pelas lições, pela genuinidade, pelos sorrisos e o “colinho” sem fim.

Por fim, agradeço a todos os que contribuíram para que este sonho se tenha tornado real.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e coloca em evidência as aprendizagens realizadas sobre a Educação de Infância ao longo de dois anos letivos 2022/2023 e 2023/2024.

Este relatório está dividido em três partes: a primeira refere-se ao contexto de creche; a segunda, ao contexto de jardim de infância I; e, por fim, a terceira ao contexto de jardim de infância II. Na primeira parte, enfatizam-se as experiências vividas em contexto de creche. A segunda parte está dividida em dois capítulos, sendo que no primeiro apresentam-se as experiências vivenciadas em jardim de infância I; já no segundo, expõe-se a dimensão investigativa acerca das potencialidades da cozinha de lama. Esta investigação visou: i) compreender como as crianças brincam na cozinha de lama; ii) compreender o que as crianças fazem com os materiais de fim aberto disponibilizados na cozinha de lama; iii) compreender que aprendizagens emergem do brincar na cozinha de lama. Esta investigação centrou-se numa metodologia qualitativa, contando com a participação de crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade. Os dados foram recolhidos através da observação direta e participante, notas de campo e registo videográfico e foram analisados recorrendo à análise de conteúdo. Os resultados desta investigação demonstram que a cozinha de lama é um espaço promotor de criatividade e imaginação nas crianças e, também impulsionador de aprendizagens.

Na terceira e última parte, exploram-se as experiências vividas em contexto de jardim de infância II, as conclusões finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

Palavras-chave

Aprendizagens, Cozinha de Lama, Desenvolvimento, Jornadas Reflexivas.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and highlights the lessons learned about Early Childhood Education over two academic years, 2022/2023 and 2023/2024.

This report is divided into three parts: the first refers to the nursery school setting; the second, to the kindergarten I setting; and finally, the third to the kindergarten II setting. The first part focuses on the experiences had in the daycare setting. The second part is divided into two chapters: the first presents the experiences in kindergarten I; the second presents the research into the potential of the mud kitchen. This research aimed to: i) understand how children play in the mud kitchen; ii) understand what children do with the open-ended materials provided in the mud kitchen; iii) understand what learning emerges from playing in the mud kitchen. This research was based on a qualitative methodology, with the participation of children aged between two and four. Data was collected through direct and participant observation, field notes and videography. The results of this research show that the mud kitchen is a space that fosters creativity and imagination in children and also promotes learning.

The third and final part explores the experiences in the kindergarten II context, the final conclusions, the bibliographical references and the appendices.

Keywords

Development, Learning, Mud Kitchen, Reflective Journeys.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CONTEXTO EM CRECHE.....	3
CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
1.1.1. Meio envolvente	3
1.1.2. Organização do espaço	3
1.1.3. Organização do tempo	4
1.1.4. Grupo de crianças	5
1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ENTRE OS 24 E OS 36 MESES	6
1.3. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM CRECHE	7
1.4. REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO	8
PARTE II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	11
CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS	11
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	11
1.1.1. Organização do espaço	11
1.1.2. Organização do tempo	11
1.1.3. Grupo de crianças	12
1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ENTRE OS 36 E OS 48 MESES	13
1.3. REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO	14
CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: APRENDIZAGENS NO ESPAÇO EXTERIOR ATRAVÉS DA COZINHA DE LAMA	16
2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
2.1.1. O desenvolvimento infantil	16
2.1.2. Cozinha de lama como Ferramenta Pedagógica.....	22
2.1.3. Origens da investigação: experiências na natureza	24

2.2.	METODOLOGIA.....	25
2.2.1.	Questão de Partida e de Investigação	26
2.2.2.	Contexto e participantes do estudo.....	27
2.2.3.	Técnicas E Instrumentos de recolha de dados	28
2.2.3.1.	Observação direta e participante.....	28
2.2.3.2.	Registos videográficos.....	29
2.2.3.3.	Notas de campo	29
2.3.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	29
2.3.1.	Análise Categorical	29
2.4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
2.4.1.	Um primeiro olhar sobre a cozinha de lama como ferramenta pedagógica 32	
2.4.2.	Um segundo olhar sobre a cozinha de lama com base na visualização dos registos videográficos	34
2.4.3.	Um terceiro olhar: o brincar presente a cada sessão de exploração na cozinha de lama	50
	CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES FINAIS DO ESTUDO.....	52
	PARTE III – CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II	55
	CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS	55
1.1	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	55
1.1.1.	Meio envolvente	55
1.1.2.	Organização do espaço	55
1.1.3.	Organização do tempo	56
1.1.4.	Grupo de crianças	56
1.2.	REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO	57
	CONCLUSÃO FINAL	60
	Referências Bibliográficas.....	62
	APÊNDICES	

- Apêndice 1 – Reflexão Individual 12 a 14 de dezembro de 2022
- Apêndice 2 – Reflexão Individual 3 e 4 de janeiro de 2023
- Apêndice 3 – Reflexão Individual de 27 a 29 de março de 2023
- Apêndice 4 – Exemplo Planificação 1º ano 1º semestre
- Apêndice 5 – Reflexão individual 1º ano 1º semestre
- Apêndice 6 – Pedido de Autorização
- Apêndice 7 – Categoria “Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais”
- Apêndice 8 – Categoria “Comunicação”
- Apêndice 9 – Categoria “Colaboração”
- Apêndice 10 – Categoria “Resolução de problemas”
- Apêndice 11 – Categoria “Imitação e aprendizagem”
- Apêndice 12 – Categoria “Criatividade”
- Apêndice 13 – Exemplo Planificação 1º ano 2º semestre
- Apêndice 14 – Reflexão Individual 1º ano 2º semestre
- Apêndice 15 – Exemplo Planificação 2º ano 1º semestre
- Apêndice 16 – Reflexão Individual 2º ano 1º semestre

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Participantes de cada sessão de recolha de dados.	28
Tabela II - Categorias e subcategorias respeitantes às potenciais aprendizagens promovidas pela cozinha de lama.....	32
Tabela III – Momentos em que as crianças exploraram os elementos com recurso a utensílios da cozinha de lama.	34
Tabela IV – Manipulação e exploração dos elementos naturais.	37
Tabela V – Comunicação: expressão de vontades, desejos e ajuda.	39
Tabela VI – Comunicação: diálogos.	41
Tabela VII – Momentos de descobertas na cozinha de lama.	46
Tabela VIII – Diferentes maneiras de abrir uma noz.	47

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que no que respeita ao desenvolvimento as crianças se envolvem ativamente com o mundo ao seu redor, adquirindo habilidades, conhecimentos e perspectivas que acabarão por moldar as suas vidas futuras. E, no que concerne à aprendizagem, durante os primeiros anos de vida, é caracterizada pela sua natureza multifacetada e holística, envolvendo interações físicas, sensoriais e cognitivas com o ambiente.

Este relatório espelha as vivências das práticas pedagógicas e as vivências no âmbito da investigação integrada numa dessas práticas, o que permitiu explorar conceitos como o brincar e a cozinha de lama, mas também refletir o meu papel enquanto mestranda em processo de aprendizagem, a apropriar-me de experiências pedagógicas e de vivências relacionadas com a creche e o jardim de infância que moldarão o meu papel enquanto futura educadora de infância.

No decorrer deste relatório, no âmbito da investigação, será abordado de que forma o brincar promove o desenvolvimento da criança, bem como a importância do brincar no espaço exterior e os elementos essenciais da aprendizagem das crianças nesse contexto. Já no âmbito reflexivo serão abordados diversos assuntos, desde os que me bloqueavam e deixavam insegura, até aos que me davam motivação extra para seguir o meu caminho na certeza de que há sempre espaço para melhorar. Estes, sobre os quais me debrucei ao longo de todo o percurso, e que foram extremamente importantes para a minha evolução e vontade de melhorar sempre entre experiências, independentemente do contexto sobre o qual realizei cada prática pedagógica.

Ao compreender as complexidades das aprendizagens das crianças na cozinha de lama, este estudo também pretende oferecer achegas práticas para educadores, pais e profissionais que procurem enriquecer o ambiente de aprendizagem das crianças. Ao abraçar abordagens pedagógicas que valorizam a exploração sensorial e a aquisição de conhecimentos baseada na experiência, podemos potencialmente otimizar o desenvolvimento da infância e criar uma base sólida para formação de crianças saudáveis, curiosas e resilientes (Lopes da Silva et al., 2016; Post & Hohmann, 2011).

Neste relatório abordarei as interações entre as crianças e a cozinha de lama, explorando as suas implicações educacionais, cognitivas e socioemocionais. Ao fazê-lo, tenciono expor a riqueza de oportunidades de aprendizagem que esse ambiente singular pode

oferecer às crianças na sua jornada de descoberta e crescimento. Além disso, refletirei sobre diferentes contextos e diferentes estratégias que independentemente do sítio em que se está permitem vivenciar momentos de exploração e desenvolvimento extraordinários.

PARTE I – CONTEXTO EM CRECHE

No decorrer da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP), o primeiro contacto formativo que existiu ocorreu na valência de creche entre setembro e janeiro do ano letivo 2022/2023, numa instituição de cariz particular, no concelho de Leiria.

Nesta parte irá ser divulgada a caracterização do contexto educativo e também, uma pequena reflexão acerca das minhas vivências nesta prática. É de salientar, que nesta reflexão irão estar ideias - que para mim são fundamentais, tendo em conta o contexto – de outras reflexões escritas ao longo desta prática.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1. MEIO ENVOLVENTE

A instituição está localizada na periferia do distrito de Leiria, no meio rural, e foi aí que foi realizada a presente Prática Pedagógica.

Os espaços exteriores à instituição são diversos – um pavilhão gimnodesportivo, um pinhal, uma associação humanitária dos bombeiros voluntários de Leiria, vários hipermercados e outros estabelecimentos comerciais. Há lar, centro de saúde e centro social nos arredores. Além disso, há ao redor da instituição várias opções de serviços rodoviários e ferroviários.

1.1.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A sala em que foi realizada a PP estava localizada no piso superior da instituição e estava afeta a um grupo de crianças de dois anos. Era ampla, luminosa e estava organizada em diferentes áreas – a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da garagem, a área do “*Mãos à Obra!*” e, por fim, a área do tapete – onde o grupo reunia nos momentos de acolhimento e de transição de tempos de rotina.

A sala em questão tinha um armário enorme e bastante funcional – onde se guardavam os demais materiais didáticos, bem como os catres das crianças. Além disso, este continha divisórias que estavam identificadas com o nome de cada uma das crianças e servia para ter uma caixa com a roupa suplemente, objetos de referência das crianças e onde podiam colocar os brinquedos que traziam de casa. Além desse armário, existiam mais dois, um de apoio que estava ao lado do tapete, onde se guardavam as águas das crianças e algumas

caixas com brinquedos e outro que servia de suporte para os livros, puzzles e jogos de tabuleiro. A sala continha duas mesas redondas com cadeiras – uma para a realização de atividades orientadas e outra para os jogos de mesa e tinha uma mesa retangular na área do “*Mãos à Obra!*”, em que as crianças exploravam atividades relacionadas com o Brincar Heurístico. Inerente à sala, existia ainda uma varanda segura que tinha vista para a parte exterior de toda a instituição, esta era um espaço em que as crianças gostavam bastante de estar, pois podiam socializar com crianças com as quais não se cruzavam nos corredores, as crianças dos grupos do piso inferior.

A sala dos 2 anos não tinha grande coisa no que respeita a decoração, continha apenas um mapa de aniversários e mobiles realizados pelas crianças e as suas famílias, trazidos no início do ano, a pedido da educadora de infância.

O Projeto Pedagógico estava associado à área “*Mãos à Obra!*” e prendia-se com o Brincar Heurístico. O foco estava nas criações e descobertas que a criança realiza de forma individual, através do contacto com elementos naturais ou outros materiais da vida quotidiana. Através das aprendizagens que vão sendo feitas com esta abordagem do brincar a criança vai desenvolvendo a sua criatividade, a imaginação, a habilidade de manipulação, e ainda, a resolução de problemas (Crespo, 2016).

De forma a aferir as competências que cada criança vai desenvolvendo com maior ou menor dificuldade, eram utilizadas diferentes estratégias de avaliação, entre as quais a observação direta, registos (fotográficos, escritos e videográficos) – que podiam ser colocados na plataforma Educabiz –, conversas (presenciais, via telefónica ou e-mail) com pais ou familiares de cada uma das crianças e, ainda, partilha e troca de informação com a equipa pedagógica responsável pelo grupo.

1.1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

No que concerne à rotina das crianças, à segunda, quarta, quinta e sexta-feira esta tinha início no momento do acolhimento que decorria entre as 8h00 e as 10h00, na sala de atividades. Neste período as crianças vestiam os seus bibes e brincavam livremente até que chegasse a hora de reunir no tapete, às 10h. Esse momento destinava-se à canção de “*Bom dia*” e ao reforço da manhã. De seguida, iniciavam-se as atividades orientadas até às 11h00. Relativamente à terça-feira, a rotina era um pouco distinta, pois apesar de começar com o acolhimento igual aos restantes dias, entre as 10h15 e as 11h00 deslocavam-se à sala de atividades uma psicóloga e uma estagiária com o projeto “*Arca*

dos Sonhos”, que se centrava no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Posteriormente a isso, todos os dias entre as 11h00 e as 11h20 era o momento de as crianças fazerem as suas necessidades fisiológicas, bem como lavar as mãos e a boca, colocar os babetes e dirigir-se para a sala de refeição. De seguida as crianças almoçavam, quase todas de forma autónoma, até às 12h. À medida que iam terminando as suas refeições, iam dirigindo-se uma vez mais à casa de banho para que realizassem as suas higienes – sempre com o auxílio de um ou mais adultos. Quando terminavam, as crianças deslocavam-se para a sua sala onde já estava o ambiente preparado para o descanso – luz reduzida e música ambiente. As crianças descalçavam-se e iam para o seu catre, acompanhados de um peluche ou objetos de referência, caso desejassem. Este momento de relaxamento decorria entre as 12h30 e as 15h30. Aquando do despertar de cada criança, esta era encaminhada até à casa de banho para realizar as suas necessidades e, quando já todos estavam acordados e higienizados, começavam a calçar-se no tapete e a colocar bibes e babetes, com auxílio de um dos elementos da equipa pedagógica. A partir das 16h as crianças deslocavam-se novamente à sala de refeição e comiam, autonomamente, os seus lanches. Daí em diante, iam de novo lavar as mãos e a boca e fazer as necessidades fisiológicas e podiam brincar livremente até que os seus familiares fossem buscá-las.

1.1.4. GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças com o qual realizei a PP era constituído por dezoito crianças, das quais sete eram do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. A equipa pedagógica responsável pelo grupo era uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Das dezoito crianças que constituíam o grupo, quatro frequentavam a instituição desde o berçário, acompanhadas pela mesma educadora de infância, as restantes iniciaram o seu percurso na instituição no presente ano.

No que respeita ao controlo das micções e dos esfíncteres existiam apenas cinco crianças com o desfralde feito até ao momento – quatro delas desde o início do ano letivo e a restante por vontade e ajuda dos pais. As demais crianças usavam fralda durante todo o dia.

Do grupo, havia uma criança com a qual tinha de haver um cuidado acrescido, pois tinha restrições alimentares, sendo que era alérgica à proteína do leite, bem como a frutos secos

e, por esse motivo, havia momentos como o reforço da manhã e os lanches em que, por vezes, comia alimentos que trazia de casa – por opção dos pais.

O grupo revelava-se autónomo na concretização das propostas, na organização da sala e nos momentos de refeição. Era um grupo deveras interessado em explorações sensoriais e mostrava-se, de forma geral, curioso na exploração de brinquedos e elementos naturais, nomeadamente folhas, paus e terra, sendo que a sua recetividade a tudo o que aparecia de novo era sinónimo de encantamento.

1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ENTRE OS 24 E OS 36 MESES

Durante o período crucial entre os 24 e os 36 meses de vida, as crianças passam por um processo de desenvolvimento multifacetado que abrange diversas áreas, desde cognitivas e linguísticas até sócio afetivas e motoras. Este é um estágio de descoberta ativa e interação intensa com o ambiente ao redor, que desempenha um papel fundamental na formação da identidade e das competências essenciais da criança.

No aspeto cognitivo-linguístico, observa-se um rápido avanço na capacidade de comunicação e compreensão da criança. Ela começa a formar frases simples e a expressar as suas necessidades, desejos e emoções de forma mais articulada. Além disso, o seu interesse pelo mundo que a rodeia intensifica-se, levando-a a fazer perguntas e procurar respostas, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo (Dias, 2014).

No âmbito socio-afetivo, a criança começa a explorar o mundo social de maneira mais ativa, através da procura de interações com outras crianças e adultos familiares. Embora possa enfrentar desafios como a dificuldade em compartilhar e compreender completamente as emoções dos outros, ela demonstra interesse genuíno em conectar-se com os outros e aprender com as interações sociais (Dias, 2014).

No desenvolvimento motor, os avanços são igualmente impressionantes. A criança adquire habilidades físicas cada vez mais complexas, como correr, pular, subir escadas e manipular objetos com destreza. A sua autonomia aumenta à medida que ela domina tarefas cotidianas como vestir-se, alimentar-se e cuidar da higiene pessoal, o que contribui para sua autoconfiança e senso de competência (Avô, 1988).

Sendo assim, o período entre os 24 e 36 meses de vida é um momento de intenso crescimento e desenvolvimento para as crianças, uma vez que elas adquirem uma série

de habilidades e competências fundamentais. A interação com o ambiente e os cuidadores desempenha um papel crucial nesse processo, fornecendo oportunidades para explorar, aprender e se desenvolver de maneira integral (Dias, 2014). Este período marca uma fase significativa na jornada de cada criança, nomeadamente em direção à autonomia e à competência, preparando-as para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo da vida.

1.3. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM CRECHE

Na perspetiva de Cardona et al. (2021), como citado em Gomes (2021), a avaliação é fundamental na educação, pois sustenta o desenvolvimento, o currículo e as aprendizagens. Conforme previsto na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na creche deve considerar a forma como a criança aprende, processa informação e constrói conhecimento, utilizando um método descritivo e narrativo.

Segundo Carvalho e Portugal (2017), a avaliação é um conjunto de procedimentos inseparáveis do processo educativo, auxiliando na criação de critérios para planejar propostas e situações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Deve ocorrer no contexto natural da criança, mediada pelas figuras de referência e envolvendo a colaboração da família, visando melhorar as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A avaliação na creche não deve limitar-se apenas às aprendizagens das crianças, mas também considerar o seu bem-estar e envolvimento, identificando fatores que possam afetá-los. É um processo contínuo e formativo, que ocorre ao longo do tempo e envolve diversos métodos, como observação, documentação e diálogo com a família.

Os autores Carvalho e Portugal (2017) enfatizam que a avaliação na creche deve ser benéfica para a criança, significativa, envolvendo-a holisticamente e articulando-se com a família acerca das características específicas de cada criança, pois só dessa forma haverá espaço para dar o suporte necessário à individualidade de cada uma para o seu desenvolvimento contínuo e progressista.

Formosinho e Pascal (2019) salientam a importância de avaliar tanto os aspetos cognitivos quanto afetivos das crianças na creche, procurando atender às suas necessidades e interesses para promover relações positivas com os adultos e as famílias.

Parente (2012) destaca a necessidade de observação cuidadosa e registo das experiências das crianças na creche, para evidenciar as suas aprendizagens e subsidiar a reflexão e planeamento do educador.

Após a observação e registo, é essencial interpretar as informações para agir de acordo com as necessidades das crianças, com o intuito de alcançar uma situação ideal de desenvolvimento e aprendizagem.

1.4. REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO

A Prática Pedagógica em contexto de creche não foi novidade para mim, pois na licenciatura havia feito PP com a mesma faixa etária. Ainda assim, o meu percurso desta vez foi bem diferente. Foi com este grupo que percebi a importância da avaliação em creche, pois era um assunto que sempre me havia feito confusão desde pequena, dado que a própria palavra me deixava a mim, enquanto criança, pressionada e ansiosa. O grupo com que fiquei era calmo, autónomo e cumpridor de regras o que fez com que, por vezes, não me sentisse muito precisa. Contudo, à medida que o tempo foi passando comecei a identificar os momentos em que podia ser mais útil para o bom funcionamento da sala e comecei a arranjar estratégias para alguns momentos específicos – os momentos de transição.

Quando era altura de planificar havia aspetos que quer quisesse quer não me iam ficando esquecidos. Um deles era o planeamento dos momentos de transição. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (p. 443), neste sentido, aos poucos fui-me apercebendo que se ia instalando o caos sempre que solicitava que arrumassem a sala para proceder à higiene, por exemplo e isso foi fazendo com que eu tivesse de estabelecer estratégias que contornassem essa destabilização do grupo, mas também que tomasse conhecimento do que é que estes momentos têm de importante para que as crianças compreendessem que isto era feito desta forma por um motivo, motivo esse a que chamamos de rotina.

Apercebi-me então de que era fundamental falar com as crianças. Na primeira infância muitas das vezes descredibilizam-se os momentos de comunicação adulto-criança, no entanto as crianças precisam efetivamente dessas explicações para que compreendam que não lhes está a ser pedida uma ação para as fazer sentir frustradas, mas sim porque é uma

regra, é uma rotina que vai sendo estabelecida e que tem de ir sendo desde cedo compreendida, pois em equipa tudo corre de melhor forma.

Tal como referi na minha 6ª reflexão individual (12 a 14 de dezembro de 2022) “ao contrário do que se pensa estes são momentos de extrema relevância e que necessitam de uma organização e planificação pré-definida” (p. 1), assim sendo nas práticas que se seguiram tive de debater-me mais sobre estes momentos que faziam parte de todos os dias e começar a planificá-los. Para isso foi importante pensar em jogos, danças, canções, histórias e outros momentos que servissem de entretém às crianças e as fizessem deixar uma ação em prol de outra com maior leveza e sem grande algazarra. Assim que estes momentos começaram a constar das planificações semanais tornaram-se uma mais-valia para o grupo e para a equipa de trabalho. Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011) uma rotina diária bem planeada é um aspeto relevante para que as transições ocorram de forma agradável, pois as crianças ao estarem familiarizadas com a mesma conseguem ter a perceção do que vai acontecendo, bem como podem preparar-se para o momento que se segue.

No que ao acolhimento das emoções e sentimentos das crianças diz respeito é fundamental que sejamos um porto seguro para as nossas crianças, nem sempre nos é dada como garantida a confiança de uma criança, pois essa tem de se ir conquistando à medida que se criam laços afetivos e empatia entre adulto-criança, é por isso que todos os dias são dias em que temos de ir assegurando o apoio, o colinho e a verdade. Segundo o dicionário Priberam a palavra “acolher” denota dar ou receber refúgio, abrigo ou proteção. Por isso, quando falo de acolhimento falo em valorizar, proteger, dar segurança e sobretudo validar, pois acolher não é nada mais nada menos que aceitar o outro, independentemente daquilo que o defina.

Tal como referi na minha 7ª reflexão individual (3 e 4 de janeiro de 2023) “acolher as dores, as emoções e os sentimentos das crianças é fundamental para que estas se desenvolvam nos mais diversos meios – social, familiar, escolar – cientes de que nem tudo são alegrias, que muitas vezes estamos tristes e que não há mal nenhum em termos esse sentimento” (p.2), isto porque os primeiros vínculos que a criança da primeira infância por norma estabelece é com elementos da família e, por isso, é normal que na rotina diária da creche a criança se sinta “nua”, despida de segurança, de compreensão e proteção. Por isso, para mim, foi muito importante nesta valência dar colinho, dizer “não

estás sozinho”, deixar chorar e ajudar a aceitar que há dias maus, porque os há, para todos, sem exceção.

Em jeito de conclusão a prática pedagógica realizada neste contexto fez-me evoluir muito, principalmente ao nível burocrático, pois clarificou-me relativamente à observação, à planificação e à importância das rotinas diárias. Além disso, evoluí enquanto estagiária, aprendi a aceitar melhor a crítica construtiva e a tirar partido de todos os conselhos que me iam sendo dados e sem dúvida que ficou marcada pelas crianças, pelas aprendizagens e descobertas vividas com elas, mas sobretudo pelo maravilhamento e o amor. Pois acredito que o amor é a chave principal deste cadeado e sem ele é muito mais difícil ser feliz e sentirmo-nos realmente realizados – todos os dias recebia abraços, beijinhos, elogios por parte das crianças e dos pais no momento do acolhimento ou da despedida e não há nada que pague esse amor. Foi nesta prática que tive a certeza de que ser educadora era mesmo o meu caminho, pois vivia com eles momentos tão únicos (adormecerem só com a minha mão a agarrar a deles) e conquistas tão marcantes (como convencer uma criança a comer sopa na escola pela primeira vez) que não tem como não querer viver isto para sempre. Saí desta PP com o sentimento de que nasci para ajudar famílias no difícil papel de educar e principalmente com a certeza de que sem muito trabalho, leitura, formação e disponibilidade não é possível ser-se uma educadora de excelência.

PARTE II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS

Na Unidade Curricular de Prática Pedagógica, o contacto formativo que existiu foi na valência de Educação Pré-Escolar, aconteceu entre fevereiro e junho, no ano letivo 2022/2023, na instituição supramencionada na Parte I.

Sendo que na parte anterior já foi descrito e caracterizado o meio envolvente, aqui será apenas caracterizada a organização do espaço, do tempo, bem como, o grupo de crianças. Nesta parte também existirá uma reflexão final de contexto em que, uma vez mais, estarão visíveis ideias retiradas de reflexões apresentadas ao longo deste semestre.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A presente Prática Pedagógica foi realizada numa sala do piso inferior da instituição e era a sala dos três/quatro anos. Esta era uma sala ampla, que apesar de muito cheia estava organizada de maneira que as crianças pudessem ser o mais autónomas possível. Assim, desta, faziam parte várias áreas – a área do acolhimento, a área da casinha, a área da garagem, a área da biblioteca e a área das expressões. Esta sala tinha acesso à área exterior da instituição e, muitas vezes, era nesse local que as crianças brincavam livremente.

Ao nível do material físico esta tinha disponível um lavatório, um armário grande – com gavetas para cada uma das crianças arrumar os seus trabalhos e pertences e uma secção em que estão arrumados alguns materiais escolares –, além disso, tinha várias mesas e cadeiras, *puffs*, armários de apoio e cavaletes para desenhar e pintar.

A decoração da sala era, maioritariamente, preenchida com os trabalhos do grupo em questão, além disso tinha presente o mapa de presenças, o mapa meteorológico, o mapa de aniversários e alguns mobiles feitos com elementos naturais e corações coloridos.

1.1.2. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

No que respeita à rotina das crianças, estas podiam dar entrada na instituição entre as 8h00 e as 10h00, no período do acolhimento. Neste período as crianças vestiam os seus bibes, marcavam a presença e distribuíam-se pelas demais áreas da sala de atividades. Às 10h o grupo reunia-se no tapete, cantava a canção de “*Bom dia*” e comia o reforço da manhã. De seguida, iniciavam-se as atividades orientadas até às 11h30, sendo que quando

chegava este horário as crianças começavam a ir fazer as suas necessidades fisiológicas e começavam a higienizar as suas mãos e bocas, para que de seguida se deslocassem, em grande grupo, ao refeitório. À medida que as crianças terminavam de almoçar, estas arrumavam os seus tabuleiros e aguardavam o restante grupo até às 12h45 para fazerem de novo a sua higiene, pois entre as 13h e as 15h era momento de as crianças descansarem, nos seus catres, na sala de atividades. Após o descanso as crianças deslocavam-se à casa de banho, vestiam os bibes e calçavam-se para irem para o lanche até às 16h. Daí em diante as crianças iam higienizando as mãos e a boca e brincavam livremente até que algum familiar as fosse buscar. Contudo, à segunda-feira, a rotina da parte da tarde alterava-se um pouco, visto que pelas 16h deslocava-se à sala de atividades uma psicóloga com o projeto “*Emoções*”, que se centrava na exploração das demais emoções de forma lúdica e acessível. Além disso, à quarta-feira a rotina da manhã também era diferente, uma vez que após o reforço da manhã as crianças, deslocavam-se em três grupos – de diferentes níveis – à natação. Enquanto um dos grupos estava na natação, os restantes estavam na biblioteca da instituição a assistir ao projeto “*Jardim das Histórias*”, em que lhes eram apresentadas histórias das mais diferentes formas.

1.1.3. GRUPO DE CRIANÇAS

A presente prática pedagógica contava com um grupo constituído por vinte seis crianças, sendo que dezasseis são do sexo feminino e dez do sexo masculino. À responsabilidade das crianças estava uma equipa pedagógica constituída por três pessoas – a Educadora de Infância e duas Auxiliares de Ação Educativa.

Embora seja um grupo que se caracteriza heterogéneo no que respeita às idades, este demonstrava ser bastante homogéneo nos seus interesses e necessidades, pois era um grupo dinâmico e entusiasta, uma vez que sempre que lhes era explicada qualquer tarefa, todos a queriam começar no imediato, mostrando-se assim deveras interessados na realização das mesmas.

À exceção de uma das crianças que usava fralda, o grupo já controlava as micções e os esfíncteres, mostrando-se assim um grupo deveras autónomo no que respeita à higiene pessoal.

No que respeita à motricidade, todas as crianças revelavam facilidade em executar movimentos. Ao nível da linguagem, todas as crianças se sabiam expressar, ainda que algumas não tivessem um discurso totalmente perceptível, compreendiam tudo o que lhes

era dito. Em resposta a estas dificuldades ao nível da linguagem, existiam 4 crianças que eram acompanhadas por terapeutas da fala.

1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ENTRE OS 36 E OS 48 MESES

Durante o período compreendido entre os 36 e os 48 meses de idade, as crianças estão num estágio fulcral de desenvolvimento. Este é um período em que elas estão ávidas por explorar o mundo ao seu redor e por compreender melhor a si mesmas. É importante que o ambiente educacional, seja ele em casa ou na instituição de ensino, proporcione oportunidades ricas e variadas para que as crianças desenvolvam as suas habilidades e competências em diferentes áreas.

Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças estão a construir a sua identidade e autoestima. Isso envolve não só aspetos básicos como o reconhecimento do próprio nome e idade, mas também a compreensão do seu contexto familiar e nacionalidade, além da capacidade de expressarem as suas preferências e gostos de maneira justificada. Também é essencial que elas desenvolvam habilidades de independência e autonomia, como respeitar regras, completar tarefas, agir com iniciativa própria e cuidar de si mesmas e dos seus pertences. Além disso, é importante que aprendam a lidar com emoções e situações sociais, como superar frustrações, compartilhar e esperar pela sua vez, demonstrando valores como respeito e cuidado com os outros e com o ambiente ao seu redor (Lopes da Silva et al., 2016).

Na área da Expressão e Comunicação, as crianças exploram as suas capacidades físicas, artísticas e linguísticas. Isso inclui o reconhecimento do esquema corporal, a expressão através de diferentes formas de arte, como desenho, dramatização, música e dança, além do desenvolvimento da linguagem oral e da introdução ao processo de escrita. É fundamental proporcionar um ambiente estimulante e encorajador, onde as crianças se sintam livres para expressar as suas ideias, emoções e criatividade (Lopes da Silva et al., 2016).

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças estão a descobrir o mundo ao seu redor e a desenvolver uma compreensão mais ampla sobre diversos temas, como o meio ambiente, a diversidade cultural e as noções básicas de ciências. Elas devem ter a oportunidade de explorar diferentes recursos e materiais, participar em atividades práticas

e experimentar o processo de investigação científica de forma lúdica e significativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Em resumo, durante esse período crucial de desenvolvimento, é fundamental que as crianças tenham acesso a um ambiente educacional rico em experiências e oportunidades de aprendizagem, onde possam explorar, questionar, criar e desenvolver-se de maneira holística, preparando-se assim para as próximas etapas da sua jornada educacional. O papel dos educadores e cuidadores é essencial nesse processo, pois são eles que irão proporcionar as experiências e estímulos necessários para o desenvolvimento pleno das crianças.

1.3. REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO

O meu percurso formativo na valência de Jardim de Infância I, foi marcado por experiências incríveis, mas por vezes desafiantes. Esta foi a minha primeira experiência neste contexto, uma vez que nas práticas pedagógicas anteriores sempre fiquei em contextos de Creche.

Considero que este meu percurso na PP, me deu oportunidade de evoluir e instigou em mim o interesse pela reflexão contínua, a pesquisa para colmatar as curiosidades que me iam surgindo, mas sobretudo a confiança e a segurança de ser eu própria, pois foi durante este semestre que percebi na íntegra que só assim consigo ser eu por inteiro, com os meus defeitos e as minhas qualidades, com as minhas perspetivas e com a capacidade de respeitar as opiniões e ideias divergentes.

Foi também neste semestre que comecei a recolher os dados para a minha investigação e creio que sem mais este desafio o percurso não teria sido tão bonito, tão desafiante e, por isso, tão evolutivo.

As sessões de recolha de dados exigiam muita preparação e muita reflexão e várias foram as vezes em que o mais fácil mesmo era desistir. No entanto, cresci muito com o início da investigação e nas últimas sessões senti que estava realmente a conseguir ver atendidos parte dos objetivos que estabeleci para mim mesma.

Sentia-me muitas vezes desafiada, por que por mais que eu me esforçasse, criticava-me sempre imenso e mesmo sem me sentir bem, forçava-me a que ninguém reparasse nisso – penalizando-me a mim mesma. Foi por isso que houve um momento particular em que quis adotar a postura de educador consciente, pois apesar de sempre ter considerado sê-lo, nesse momento percebi que havia ainda aspetos aos quais teria de me adaptar para

conseguir sê-lo na íntegra. O momento ao qual me refiro foi um seminário que ocorreu na ESECS, que contou com a presença de uma psicóloga clínica.

Tal como referi na reflexão individual 3 (27 a 29 de março de 2023) “O foco do seminário estava nas estratégias/etapas que devemos adotar a fim de sermos educadores conscientes e para mim isso ficou claro quando nos foi dito que para o sermos “temos de cuidar de nós, pensar em nós, escutar o nosso coração e focarmo-nos em dois aspetos importantes: acreditar e trabalhar com o coração” – foi então que me dei conta das vezes em que não cuido de mim, em que não me sinto bem, mas não partilho com ninguém – neste momento decidi que não usaria mais o sorriso como capa, que permitiria acolher os meus piores dias, bem como os meus sentimentos e emoções, tal qual como sempre fiz com as crianças. Hoje, acredito na profissional que sou, ainda que haja sempre espaço e vontade para ser mais e melhor. Mas antes desta consciencialização sobre ser educador consciente, o facto de estar sempre a tentar esconder as minhas fraquezas não me permitia ser eu própria e, por isso, tornava-me insegura e com necessidade que me fossem reconhecendo as minhas características mais positivas, para acreditar que fosse uma mais valia na minha prática – ora, se o meu sentimento era este, claro estava que não partia de mim a confiança e tal como a psicóloga referiu naquele seminário *“só és um agente de mudança na vida das crianças se fores o agente de mudança da tua própria vida”*.

Considerarei este um tema crucial no decorrer desta prática pedagógica porque percebi que ser um educador consciente ensina-nos não só a cuidar do outro, mas sobretudo a cuidar de nós.

Outro tema significativo ao longo do meu percurso foi, sem dúvida, o ato de brincar ao ar livre. O espaço exterior oferece uma riqueza de estímulos sensoriais e oportunidades de experiências que seriam praticamente impossíveis nos espaços interiores (Ferland, 2006). Brincar ao ar livre proporciona uma série de vantagens, incluindo a promoção da concentração das crianças e sua motivação e dinamismo aumentados (Martins & Neves, 2020).

Em jeito de conclusão, esta foi o contexto da prática em que mais leitura realizei e com a qual me atrevi a iniciar a minha investigação para o relatório final do mestrado, uma vez que a brincadeira no espaço exterior, nomeadamente na cozinha de lama, estimula o desenvolvimento holístico das crianças, bem como o amor pela natureza e pelo que esta fornece.

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: APRENDIZAGENS NO ESPAÇO EXTERIOR ATRAVÉS DA COZINHA DE LAMA

Aqui, será exposto o estudo investigativo realizado na valência de Educação Pré-Escolar, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Já era antiga a minha curiosidade acerca do aproveitamento dos espaços nas áreas exteriores das escolas, por isso, aquando da minha prática pedagógica em Jardim de Infância I, quando percebi que havia no espaço exterior da instituição uma cozinha de lama que não estava a ser utilizada por todas as crianças que a escola acolhia, partilhei a minha vontade de a explorar com as crianças com que estava e foi nesse momento que surgiu este estudo e a vontade de investigar as potencialidades da brincadeira no espaço exterior, nomeadamente na cozinha de lama, já que este é um local que permite, tanto a crianças como adultos, explorar sem os constrangimentos do espaço interior (Katz & Chard, 2009).

2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1.1. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento é um processo contínuo de transformações em que resultam um conjunto de alterações cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais, sensoriais e físicas. Estas mudanças são próprias de cada pessoa, pois são influenciadas por fatores genéticos, sociais, culturais e ambientais, experienciados de uma forma única. Durante muito tempo a criança era vista como um adulto em miniatura, porém menos capaz (Matta, 2002).

É apenas em pleno século XIX, que a infância é distinguida da fase adulta, fruto do interesse pelo estudo do desenvolvimento da mesma (Matta, 2002). O biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) dá os primeiros passos na compreensão da mente das crianças quando o seu interesse o leva a investigar “os processos mentais que levam as crianças a dar as suas respostas, tanto erradas como certas” (Colinvaux, s.d., p.13). Este constatou que a mente das crianças é bem mais emaranhada que o que se pensava, pois, concluiu que raciocínios simples apresentavam grandes desafios para as crianças menores.

Piaget, dedicou grande parte da sua vida a estudar como funciona a mente das crianças, nomeadamente o raciocínio lógico, acabando mesmo por publicar vários estudos sobre esta temática, como *A Linguagem e o Pensamento* (1959), *O raciocínio na Criança* (1967)

e O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança (1973). Acabou por desenvolver a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, em que distingue quatro grandes fases no desenvolvimento cognitivo do ser humano, sendo esta a fase sensório-motora (entre os 0 e os 2 anos), a fase pré-operatória (entre os 2 e os 7 anos), a fase das operações concretas (entre os 7 e os 12 anos) e por fim, a fase das operações formais (desde os 12 anos em diante). Cada estágio é caracterizado por mudanças qualitativas na forma como as crianças pensam e compreendem o mundo.

Piaget afirmou que as crianças assimilam novas informações e acomodam as suas estruturas cognitivas existentes para assim alojar novos conhecimentos. Assim, as mesmas desenvolvem esquemas mentais que as ajudam a compreender o mundo que as rodeia.

Outra teoria que ajuda a compreender o desenvolvimento da criança é a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky. Este nasceu em 17 de novembro de 1896, na Bielorrússia. Influenciado pelos seus pais, desde cedo demonstrou bastante interesse pelas várias áreas do conhecimento, formou-se em Direito na Universidade de Moscou, em 1917. Nos anos seguintes, entre 1917 e 1923, lecionou literatura e psicologia em Gomel. Um dos momentos mais marcantes na carreira de Vygotsky foi uma Conferência realizada no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado em 1924, pois foi nesse evento que abordou a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento humano. (Kaulfuss, 2017). Desde então iniciou uma nova fase de estudos em psicologia e é aqui que aparecem os primeiros estudos que levaram ao surgimento da Teoria Sociocultural. Vygotsky focou-se no contexto social em que as aprendizagens ocorrem, visto que, para ele, a criança tem um papel ativo e explora e interage com o mundo que a rodeia. Ao contrário de Piaget, este não divide o desenvolvimento em estágios e o mesmo resulta do envolvimento com os outros. Desta forma, Vygotsky criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é

(..) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky citado por Oliveira, 1995).

Assim, este afirmou que a criança gosta de aprender pequenos passos de cada vez, com ajuda e orientação (Oliveira, 1995).

Lev Vygotsky acabou por falecer, em 1937, vítima de tuberculose, mas antes deixou a obra *Pensamento e Linguagem* (1934), onde analisa e relaciona o pensamento e a linguagem, uma das mais impetuosas questões da psicologia.

Em 15 de junho de 1902, nasceu Erik Erikson, em Frankfurt, Alemanha. Este foi discípulo de Freud e formou-se no Instituto Psicanalítico de Viena, em 1933. Foi, também, naquele ano que Erikson se mudou para os Estados Unidos da América e continuou os seus estudos sobre Psicanálise.

Em meados do séc. XX, baseando-se na Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud, Erikson “mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural” (Rabello & Silveira passos, s.d.). Deste modo, desenvolveu a Teoria Psicossocial que dá ênfase ao “ciclo de vida do indivíduo, onde o seu desenvolvimento se dá à medida que ultrapassa oito estágios ou crises. A teoria se caracteriza pelos conflitos e tarefas específicas de cada estágio” (Silva, 2013, p.76).

A resolução bem-sucedida de cada crise contribui para o desenvolvimento saudável da identidade e da personalidade ao longo da vida. Erikson destacou ainda a importância das interações sociais e do ambiente na formação da identidade. Este argumentou que as experiências sociais desempenham um papel fundamental na construção da identidade de uma pessoa e na capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Do ponto de vista contemporâneo, surgem abordagens pedagógicas cada vez mais centradas na criança, baseadas em novas perspetivas. Uma das perspetivas mais influentes é a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994). Ele desafiou a visão tradicional de que a inteligência era uma única capacidade mensurável e propôs que as pessoas possuem uma variedade de inteligências, incluindo linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e naturalista. Esta teoria ampliou a perceção do que significa ser "inteligente" e influenciou diretamente a prática educacional, encorajando educadores a reconhecerem e valorizarem as diferentes habilidades e talentos individuais das crianças (Zylberberg & Nista-Piccolo, 2008).

Outros pedagogos como Maria Montessori e Loris Malaguzzi, através da abordagem Reggio Emilia, também deixaram um legado significativo.

Maria Montessori (1907), desenvolveu um método educacional que enfatiza a autonomia, a autodisciplina e a aprendizagem através da exploração e do envolvimento ativo da criança (Röhrs, 2010). As suas ideias fundamentais incluem a importância de um ambiente preparado, onde os materiais educativos são cuidadosamente selecionados e organizados para promover a independência e a descoberta (Röhrs, 2010). As escolas Montessori seguem uma abordagem não tradicional, onde os alunos têm liberdade para escolher as suas atividades e avançar ao próprio ritmo, sob a orientação subtil do professor (Röhrs, 2010).

A abordagem educacional Reggio Emilia (1945), originado na cidade italiana de mesmo nome, é conhecido pela sua abordagem colaborativa e centrada na criança (Castro & Silva, 2023). Esta abordagem enfatiza a importância do ambiente como o "terceiro educador", ao lado do professor e dos pais, e valoriza a expressão criativa e a investigação da criança (Castro & Silva, 2023). Os projetos de aprendizagem são frequentemente baseados nos interesses e curiosidades das crianças, promovendo uma abordagem participativa e construtivista para o ensino (Castro & Silva, 2023).

Um dos documentos mais atuais que ajuda a orientar a prática pedagógica são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), já que estabelecem os princípios e fundamentos da educação pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016). Estas oferecem diretrizes para práticas educacionais eficazes, baseadas numa compreensão atualizada do desenvolvimento infantil, fundamentada em pesquisas e teorias pedagógicas contemporâneas (Lopes da Silva et al., 2016).

Essas orientações abordam diversos aspetos do desenvolvimento da criança. Elas reconhecem a importância do desenvolvimento holístico, que engloba não apenas aspetos cognitivos, mas também emocionais, sociais, físicos e linguísticos. Além disso, destacam a aprendizagem ativa e participativa, incentivando a exploração, a descoberta e a interação da criança com o seu ambiente (Lopes da Silva et al., 2016).

Outro ponto essencial é o respeito pelo ritmo individual de cada criança. Reconhece-se que cada criança se desenvolve ao próprio ritmo, portanto, as práticas educacionais devem ser sensíveis às necessidades individuais, proporcionando suporte e desafio adequados. Ambientes de aprendizagem estimulantes são valorizados, promovendo a curiosidade, a criatividade e a exploração através de materiais educativos adequados e espaços de jogo bem projetados (Lopes da Silva et al., 2016).

No contexto do desenvolvimento infantil, surge o brincar, já que durante a infância as crianças exploram o mundo através do brincar. Sendo assim este desempenha um papel fundamental tanto no aspeto físico quanto no afetivo, intelectual e social das crianças (Crespo, 2016). Brow (como citado por Neto, 2020) afirma que

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula as emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões com as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (p.15).

É através das brincadeiras que as crianças constroem conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas e desenvolvem tanto a expressão oral quanto a corporal. Além disso, o ato de brincar fortalece habilidades sociais, reduz a agressividade, facilita a integração na sociedade e contribui significativamente para a construção do próprio conhecimento da criança (Cardoso, 2015; Fortuna, 2018). Quando se fala em ambientes exteriores estes referem-se a espaços ao ar livre, como pátios e parques, onde as crianças podem explorar a natureza, brincar livremente e desenvolver habilidades físicas e sociais (Wuart, 2021). Por outro lado, os ambientes interiores compreendem instalações, como salas de aula e áreas de recreação cobertas, que oferecem oportunidades para atividades educativas estruturadas, interações sociais e momentos de descanso (Faria, 2018). Embora o brincar em ambientes interiores tenha a sua importância, o brincar no exterior, nomeadamente na infância, é igualmente significativo e benéfico (Cristeto, 2019).

O brincar no exterior oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Lopes da Silva et al. (2016) consideram

que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este

tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p. 27).

Segundo Gibson (2019), a interação com o ambiente natural estimula a criatividade, o pensamento abstrato e a resolução de problemas. As crianças exploram o mundo ao seu redor, observam padrões naturais e enfrentam desafios que promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Além disso, o brincar no exterior envolve um maior grau de liberdade e autonomia, o que permite às crianças desenvolver habilidades de tomada de decisões e aprendizagem autodirigida (Wiart, 2021). Pellegrini (2018) destaca que, ao escolherem as suas atividades e explorarem a natureza, as crianças adquirem um sentimento de agência, uma vez que conseguem ter poder de decisão sobre as suas ações e decisões, e responsabilidade, fatores essenciais para o crescimento intelectual.

Outra dimensão importante do brincar no exterior é o desenvolvimento físico. Brincar em ambientes naturais envolve atividades que estimulam a coordenação motora, a força muscular e a resistência. O brincar ao ar livre contribui para a prevenção da obesidade infantil e promove a saúde física. Além disso, as atividades ao ar livre – como correr, carregar objetos e pular – estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras, proporcionando às crianças oportunidades para aprimorarem as suas capacidades físicas. O contacto com a natureza também oferece estímulos sensoriais únicos, como texturas, cores e sons, que contribuem para a perceção sensorial e a consciência corporal (Carvalho, 2022; Hilland, 2019 citado por Martins, 2021).

Ademais, o brincar no exterior, na infância, tem benefícios sociais e emocionais significativos. À medida que as crianças exploram ambientes naturais, desenvolvem habilidades de socialização e aprendem a trabalhar em grupo. O convívio com a natureza promove o respeito pelo meio ambiente e, como referem Martin e Darling, (2017), o espaço exterior é “um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade e para a construção de uma relação saudável com o mundo natural” (p. 112), consciencializando assim, para a importância da conservação.

O brincar ao ar livre oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais – a resiliência, a empatia e a autorregulação emocional (Wiart, 2021). Gibson (2019) defende que a natureza desempenha um papel fundamental na redução do stress e na promoção do bem-estar emocional.

O estilo de vida contemporâneo, permeado por uma constante correria e uma carga de responsabilidades crescente, tende a privar as crianças do indispensável espaço e tempo para dedicarem-se às brincadeiras, o que acaba por prejudicar o florescimento da sua autonomia e curiosidade natural. Como resultado, há uma clara restrição dos espaços onde ocorrem as atividades lúdicas, muitas vezes limitadas aos confines dos lares ou aos espaços exteriores mais restritos, como os quintais, quando estes estão disponíveis. Embora seja inegável os inúmeros benefícios associados ao brincar ao ar livre durante a infância, é preocupante a tendência observada de uma significativa redução no tempo que as crianças dedicam a essas experiências, tendo as tecnologias emergentes se tornado o principal fator influenciador dessa mudança de comportamento (Maria, 2021). A falta de oportunidades para brincadeiras de rua, seja por escassez de tempo ou preocupações com segurança, também contribui para essa realidade. No entanto, é imperativo reconhecer que o contacto direto com a natureza desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral e saudável das crianças. A privação de acesso a ambientes naturais pode acarretar consequências adversas em múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, desde o físico até o emocional e cognitivo (Lira & Rubio, 2014; Martins, 2021).

Para promover o brincar no exterior, é necessário um esforço coordenado de pais, educadores e comunidades. É crucial criar ambientes seguros e estimulantes ao ar livre – onde as crianças possam explorar a natureza com liberdade. As escolas podem e devem integrar o brincar ao ar livre nos seus currículos e programas educacionais, enquanto os pais podem incentivar atividades ao ar livre e limitar, cada vez com maior rigor, o tempo de ecrã – este que tem vindo a ser cada vez maior, nomeadamente às refeições e nos momentos de lazer (Policarpo, 2022).

2.1.2 COZINHA DE LAMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A cozinha de lama é uma abordagem pedagógica que tem recebido bastante atenção no contexto da educação pré-escolar graças às suas potencialidades, não só por ser um espaço de exploração, mas principalmente por ser um promotor do desenvolvimento holístico, visto que, “misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel fundacional na Infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem” (White, 2014, p.6).

No âmbito sensorial, a manipulação de materiais orgânicos proporciona às crianças uma experiência tátil única. O contacto direto com a lama estimula, não apenas o sentido do

tato, mas também os demais sentidos, proporcionando uma imersão sensorial que enriquece a percepção do ambiente ao redor (Carvalho, 2022).

No que concerne aos aspectos cognitivos, a cozinha de lama oferece oportunidades para a exploração de conceitos científicos, matemáticos e artísticos. Através da experimentação prática, as crianças podem desenvolver habilidades de resolução de problemas, observação e raciocínio lógico (Moreira, 2021).

Esta emerge, também, como um ambiente propício para nutrir a imaginação e o jogo simbólico durante a fase pré-operacional do desenvolvimento infantil, conforme delineado pela teoria piagetiana (Albuquerque, 2018; Freitas, 2010). Neste estágio, que abrange dos 2 aos 7 anos, as crianças revelam um pensamento simbólico afiado e capacidade de representação mental, características que encontram expressão vivida na brincadeira da cozinha de lama (Cavicchia, s.d.).

O jogo simbólico, enfatizado por Piaget como fundamental para a aprendizagem infantil, encontra terreno fértil nesse cenário lúdico. Nele, as crianças entregam-se a atividades de faz de conta, desempenhando papéis de chefes e auxiliares de cozinha ou pura e simplesmente, o papel de pais, num mundo que é imaginário. Esse contexto estimula a criatividade, permitindo que a expressão simbólica floresça de maneira espontânea (Colinvaux, s.d.; Guedes & Barros, 2010).

No âmbito da assimilação e acomodação, pilares centrais da teoria piagetiana, a cozinha de lama assume o papel de facilitadora do processo de absorção de novas informações. As crianças assimilam conhecimentos sobre alimentos, texturas e dinâmicas sociais, enquanto em simultâneo, acomodam essas informações nos seus esquemas mentais – que estão em constante evolução –, enriquecendo assim a sua compreensão do mundo que as rodeia.

A dimensão social da brincadeira na cozinha de lama não passa despercebida. Piaget sublinhou a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, e esse ambiente compartilhado oferece às crianças oportunidades valiosas para cooperar, negociar papéis e regras imaginárias. Essas interações contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a maturação das habilidades sociais, formando a base para futuras interações sociais mais complexas (Cavicchia, s.d.).

Além disso, ao explorar a cozinha de lama, as crianças iniciam a construção de conceitos relacionados a alimentos, preparação de refeições e até mesmo conceitos matemáticos

simples, como medição e contagem. Essa integração de elementos do mundo real nos seus jogos simbólicos adiciona uma camada educacional à diversão, promovendo uma aprendizagem prática e contextualizada.

Ao ser considerada um espaço propício à socialização, a cozinha de lama incorpora princípios fundamentais das teorias de Lev Vygotsky (1989) e Erik Erikson (1976). Vygotsky, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, destaca a importância da interação social na aprendizagem. Na cozinha de lama, as interações entre crianças criam um ambiente onde a colaboração e a assistência mútua são fomentadas. Algumas crianças podem possuir habilidades específicas na manipulação da lama, enquanto outras podem necessitar de orientação. Essa colaboração reflete a ZDP, onde a aprendizagem é otimizada por meio da interação social. Além disso, Vygotsky sublinha a função vital do brinquedo na aprendizagem. A cozinha de lama, ao proporcionar um espaço para o jogo simbólico, permite que as crianças representem papéis, construam narrativas e pratiquem regras sociais. Essa forma de brincadeira contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, linguísticas e cognitivas (Kaulfuss, 2017; Oliveira, 1995).

No contexto da teoria de Erik Erikson, a cozinha de lama encaixa-se nos estágios psicossociais do desenvolvimento. No estágio "autônomo versus vergonha e dúvida" (1 a 3 anos), a cozinha de lama oferece um ambiente propício para as crianças explorarem a sua autonomia. Ao experimentarem com materiais e interagirem com outros, as crianças desenvolvem uma sensação saudável de autonomia, especialmente quando recebem validação e apoio positivo durante essas interações (Rabello & Silveira passos, s.d.).

Erikson (1976) ressalta ainda a importância das relações sociais na formação da identidade. A cozinha de lama, como espaço compartilhado, proporciona oportunidades valiosas para a interação entre as crianças. Essas experiências compartilhadas na cozinha de lama desempenham um papel crucial na formação de laços sociais, promovendo um sentido de pertença e influenciando a maneira como as crianças se percebem a si mesmas em relação aos outros (Silva, 2013).

2.1.3 ORIGENS DA INVESTIGAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NA NATUREZA

A escolha da cozinha de lama como palco de investigação surgiu pela curiosidade que me prende a estes sítios, ricos em brincadeira e experiências, que desde há uns anos começaram a surgir em vários espaços exteriores. Sempre tive muito gosto por fazer

misturas com o que a natureza nos oferece para poder servir deliciosos pratos à minha bonecada ou simplesmente para vender aos meus clientes fictícios.

Certo dia, numa das minhas práticas pedagógicas no Jardim de Infância da rede privada, conheci uma área no espaço exterior intitulada de cozinha de lama, mas com muito poucas marcas disso. Desde esse dia que fui estando atenta àquele espaço: ao que tinha; se era visitado ou não e por quem; o que tinha de positivo aos meus olhos e o que lhe faltava para ser a cozinha de lama perfeita. Anotei num pequeno caderno que era um espaço que tinha sol e sombra; que tinha uma área que me parecia suficiente para brincar; que tinha um fogão de brincar e meia dúzia de utensílios de cozinha; e que, além de ter muita terra, lhe faltava uma fonte de água (Nota de campo, outubro de 2022). Estava longe de imaginar que mais tarde iria ter a oportunidade de realizar ali a minha parte investigativa para o relatório de mestrado, mas fui desde logo vendo em casa o que é que poderia guardar para se um dia tivesse oportunidade de explorar melhor um sítio como aqueles. Arranjei uma batedeira e um micro-ondas (ambos avariados), resgatei da gaveta dos utensílios algumas colheres de pau, conchas, espátulas e talheres que há muito que não tinham uso, pedi a um dono de um café todas as pinças de gomas plásticas que lá havia e andei a pedir à minha família, tachos, panelas, chaleiras, medidores e bacias que já não usassem. Já tinha um grande caixote com materiais que achava úteis, quando no contexto de Jardim de Infância I nessa mesma instituição a minha orientadora me desafiou a iniciar brevemente a minha recolha de dados. Tratei de ler vários documentos sobre a cozinha de lama, nomeadamente acerca da organização do espaço, do tipo de materiais que se utilizam e das demais aprendizagens que lá se podem fazer e, dias mais tarde, selecionei aleatoriamente algumas crianças da sala em que estava e de galochas nos pés e sorriso na cara lá fomos nós : eu, iniciar a minha recolha de dados e eles brincar e explorar um espaço que tinham ali mesmo à mão, mas ao qual não podiam ir... Foi incrível! Levei garrações de água, visto não ser possível lá colocar uma fonte de água em tão curto espaço de tempo, levei o meu saco preto gigante cheio de materiais e fiz questão de levar para todas as sessões que se seguiram o micro-ondas que pesava imenso, mas que era fundamental naquele espaço.

2.2. METODOLOGIA

O foco deste estudo são as “Aprendizagens no Espaço Exterior: Cozinha de Lama”. Este tema surgiu devido ao interesse no potencial do espaço exterior, como também por querer investigar algo mais específico desse espaço.

O estudo que se apresenta enquadra-se no paradigma interpretativo ou qualitativo, que segundo Aires (2015), pressupõe uma análise reflexiva sobre o comportamento humano e o processo de aprendizagem. Os métodos interpretativos de pesquisa partem do princípio de que o conhecimento que temos da realidade, inclusive no que diz respeito à ação humana, é construído socialmente através das interações humanas, e isso também se aplica aos investigadores (Aires, 2015). O interpretativismo procura compreender a essência do mundo e do quotidiano a partir da perspectiva dos participantes envolvidos, ou seja, o foco é a percepção do mundo por parte dos sujeitos e não por parte do investigador (Ribeiro et al., 2022). Sendo assim, neste paradigma pretendi focar-me nas diversas explorações das crianças, bem como compreender a importância da cozinha de lama como promotora de aprendizagens (Ribeiro, et al., 2022; Walsham, 1993).

O tipo de estudo utilizado é uma aproximação ao estudo de caso, uma vez que segundo Figueiredo e Amendoeira (2018) “é uma abordagem metodológica de investigação, especialmente, adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores” (p.103), neste as questões centrais são o “como?” e o “porquê?”, dado que cabe ao investigador analisar, interpretar e compreender, pormenorizadamente, o objeto de estudo. Este tipo de estudo deve ser utilizado “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p.19).

2.2.1. QUESTÃO DE PARTIDA E DE INVESTIGAÇÃO

A questão de investigação serviu de indutor ao início deste estudo, para isso formulei a seguinte questão: – “De que forma pode a cozinha de lama, presente no espaço exterior, ser promotora de aprendizagens em contexto de Jardim de Infância?”.

Tendo em conta esta problemática, foram traçados três objetivos:

- i) Compreender como as crianças brincam na cozinha de lama;
- ii) Compreender o que as crianças fazem com os materiais de fim aberto disponibilizados na cozinha de lama;
- iii) Compreender que aprendizagens emergem do brincar na cozinha de lama.

2.2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O espaço da cozinha de lama foi previamente organizado antes de cada uma das sessões. Os participantes do estudo foram crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Para participar nesse momento eram seleccionadas três a quatro crianças de forma aleatória, uma vez que não havia nenhum requisito de participação além do consentimento da criança em ir ou não.

O estudo foi realizado durante o quinto mês de 2023 e contou com cinco momentos de recolha de dados – nos dias 3, 10, 17, 24 e 31 de maio, todos eles realizados semanalmente, à quarta-feira. Os momentos de recolha de dados tinham uma duração entre 20 e 30 minutos e tinham um mínimo de participação de três e o máximo de quatro crianças. As crianças deslocavam-se à cozinha de lama da parte da manhã, entre a aula de natação e a hora de almoço. Para irem àquele espaço precisavam de levar chapéus de sol e galochas, ainda que na primeira sessão não tenha sido solicitado o uso de galochas, mas durante a exploração do espaço, nesse dia, essa tenha sido uma falha identificada. Desde o momento da saída até ao regresso à sala as crianças estavam sempre acompanhadas pela mestrandia responsável pelo estudo, uma vez que as restantes ficavam no espaço exterior a brincar livremente, ao cuidado da educadora de infância, das auxiliares de ação educativa e da outra mestrandia estagiária.

Das 14 crianças que passaram pela cozinha de lama, 8 eram do sexo feminino e 6 eram do sexo masculino, sendo que 3 das crianças, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino foram ao espaço onde decorreu o estudo em mais que uma sessão.

A cozinha de lama existente no exterior da instituição era constituída por um fogão em madeira com espaço para arrumação (parcialmente partido), uma pequena cozinha com bancada, pia e dispensador de água com arrumação em madeira, dois cepos cortados (como se de mesas se tratassem, no meio do espaço), duas frigideiras, duas taças em inox de diferentes tamanhos, um tacho em inox, terra e areia. Para a primeira sessão (3 de maio de 2023) levei água, massas cruas, nozes com casca, sementes de chia e linhaça, um organizador de talheres com espátulas, pinças plásticas, colheres, conchas de sopa, garfos e facas (sem serrilha) plásticas e metálicas, copos em acrílico, bules de chá em inox, jarros de vidro temperado, canecas em inox, escorredores, bacias de diversos tamanhos, frascos, tachos e frigideiras em inox, caixas de ovos (sem ovos), garrações de água (vazios e cheio) e baldes de plástico de tamanhos diversos. A partir da segunda sessão (10 de maio de 2023) consegui arranjar um micro-ondas (estragado, mas com som) e este manteve-se ao

longo das restantes sessões. Além disso, na terceira sessão (17 de maio de 2023) consegui arranjar uma batedeira (estragada e sem varas), sendo estes os elementos que foram acrescentados ao longo do mês de maio.

As crianças podiam utilizar livremente cada um dos utensílios de cozinha lá presentes, contudo no final de cada sessão estava acordado que cada um tiraria a maior sujidade neles presente e colocaria no saco para se usar na sessão seguinte.

Tabela I – Participantes de cada sessão de recolha de dados.

SESSÕES	PARTICIPANTES
1ª Sessão – 3 de maio	M. F. (menina, 4 anos) T. (menina, 2 anos) V. (menino, 3 anos)
2ª Sessão – 10 de maio	M. M. (menina, 2 anos) C. (menina, 4 anos) A. (menina, 4 anos)
3ª Sessão – 17 de maio	G. (menino, 5 anos) F. (menino, 5 anos) L. (menina, 3 anos) L. S. (menino, 4 anos)
4ª Sessão – 24 de maio	S. (menina, 4 anos) A. (menino, 4 anos) J. (menino, 4 anos) M.F. (menina, 4 anos, 2ª vez)
5ª Sessão – 31 de maio	M.P. (menina, 3 anos) G. (menino, 5 anos, 2ª vez) V. (menino, 3 anos, 2ª vez)

2.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.2.3.1. OBSERVAÇÃO DIRETA E PARTICIPANTE

Este estudo utilizou a técnica de observação direta e participante. Assim, durante os momentos de recolha de dados, além das crianças, a mestrandia também estava presente no espaço da cozinha de lama, para estar próxima das explorações realizadas pelas crianças à medida que ocorriam e assim registá-las com o máximo de pormenor possível. Como aponta Oliveira (2011), esta técnica é a base da investigação científica, pois permite que o investigador registre os fenómenos da realidade de forma sistemática e planeada. Esta representa, também, uma técnica dinâmica e envolvente em que o investigador é simultaneamente instrumento – quer na recolha de dados, quer na sua interpretação.

No entanto, a observação direta, tem como desvantagem o facto de os dados ficarem guardados na memória do investigador, sendo assim possível que com o passar do tempo se vá perdendo informação. Deste modo, foi necessário conciliar outros métodos para conseguir registar, com o máximo de pormenor possível, os acontecimentos que a mestranda foi testemunhando.

2.2.3.2. *REGISTOS VIDEOGRÁFICOS*

No contexto desta investigação, a recolha de dados foi realizada por meio de registos videográficos, bem como notas de campo. De acordo com Heath e Hindmarsh (2002), a utilização desses métodos pode proporcionar uma visão mais ampla e aprofundada do fenómeno estudado, permitindo uma análise mais detalhada do contexto em que os comportamentos ocorrem, bem como das interações entre os participantes. Deste modo, durante a recolha de dados foram gravados, com recurso a um telemóvel, quarenta e quatro vídeos de curta duração, com momentos vivenciados na cozinha de lama.

2.2.3.3. *NOTAS DE CAMPO*

As notas de campo, conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994), representam o registo escrito das observações, experiências e reflexões do investigador durante o processo de recolha de dados. Combinados, esses métodos de recolha de dados fornecem uma compreensão mais abrangente e holística do objeto de estudo, possibilitando uma análise mais completa dos dados recolhidos.

Estas foram utilizadas para registar as idades das crianças durante cada momento de recolha de dados bem como demais informação que, posteriormente, serviu para complementar os dados recolhidos através de registos videográficos.

2.3. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

2.3.1. ANÁLISE CATEGORIAL

Analisei os dados da investigação recorrendo a processos de categorização e à técnica de análise categorial (Bardin, 1977).

Esta é entendida por três fases bem definidas, que ajudam os investigadores a organizar e interpretar os dados de maneira eficaz. A primeira fase consiste na Pré-análise e é nesta etapa que os investigadores se familiarizam com o material de estudo e estabelecem os objetivos de estudo (Bardin, 1977). A segunda fase corresponde à exploração do material,

em que o conteúdo é examinado cuidadosamente e se identifica dados de significado relevante, para serem analisados detalhadamente. Nesta fase é possível criar anotações ou esquemas para ajudar na organização dos dados (Bardin, 1977). A última fase diz respeito ao tratamento dos resultados e interpretações, já que é nesta fase que os dados são organizados em categorias e organizadas de forma hierárquica para criar estruturas de análise mais complexas. Uma vez categorizados, é possível fazer inferências e interpretar os significados com base nos padrões observados (Bardin, 1977; Sampaio e Lycarião, 2021).

Enquanto forma de analisar os dados recolhidos procedi à construção de um sistema de categorização que permitisse identificar “variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de fenómenos que queremos explicar” (Bardin, 1977, p.80).

Miles e Huberman (1994) descrevem a categorização como um processo sistemático de agrupamento de dados em categorias e subcategorias, baseando-se em características semelhantes ou relacionadas. Essas categorias podem surgir de forma indutiva, a partir dos próprios dados, ou serem predefinidas com base em teorias existentes. Assim, combinando estas técnicas, o estudo poderá obter uma visão mais ampla e aprofundada sobre a cozinha de lama como indutor de aprendizagens, permitindo uma análise mais abrangente, metódica e rigorosa dos dados recolhidos.

No que diz respeito ao processo de análise dos dados videográficos este começou pela visualização dos vídeos que foram pertinentes à investigação. De seguida, fiz a transcrição dos mesmos. Isso incluiu assistir aos vídeos com atenção e transcrever o conteúdo de áudio e vídeo para texto. A transcrição é uma etapa importante porque permite uma análise mais detalhada e facilita a identificação de padrões e temas nos dados (Sousa et al., 2019). Após a conclusão das transcrições, chegou a altura de começar a procurar semelhanças entre os vários textos. Isso incluiu a procura por palavras-chave, expressões repetidas, gestos ou comportamentos particulares que foram vistos e escutados nos vídeos. No processo de categorização dos dados da investigação, as categorias foram surgindo de forma indutiva. Para agrupar os dados em categorias ou temas que representem aspetos significativos do fenómeno em estudo, é necessário encontrar semelhanças (Sampaio & Lycarião, 2021). Decidi fazer esse caminho e após identificar todas essas semelhanças, foi momento de as agrupar. Isto incluiu organizar as partes de texto em categorias ou temas de acordo com pareências que iam sendo detetadas.

Cada vídeo foi visto várias vezes: primeiro para fazer umas transcrições dos detalhes mais evidentes, em seguida, adicionei marcações de tempo e descrevi comportamentos não-verbais relevantes, como gestos e expressões faciais.

Na segunda etapa, identifiquei padrões e momentos relevantes, como por exemplo momentos em que as crianças usavam utensílios da cozinha de lama, ou que dialogavam umas com as outras. O objetivo foi detetar regularidades e eventos de interesse que pudessem fornecer *insights* de qualidade sobre o conteúdo dos vídeos. Inicialmente, com uma abordagem de codificação aberta, identifiquei segmentos de texto e comportamentos não-verbais relevantes ou recorrentes e marquei cada segmento com códigos descritivos. Em seguida, durante a codificação axial, os códigos iniciais foram refinados e agrupados em categorias intermediárias baseadas nas suas propriedades e dimensões, examinando-se as relações entre os códigos para identificar padrões mais amplos.

Finalmente, agrupei os dados transcritos e codificados em seis categorias distintas. Este agrupamento visou organizar os dados de forma abrangente, representando os padrões identificados.

No final do processo de análise, foi-me possível obter seis categorias – a Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais; a Comunicação; a Colaboração; a Resolução de Problemas; a Imitação e Aprendizagem e, por fim, a Criatividade – com informações que serão apresentadas mais à frente neste relatório. De forma a compreender como é que a cozinha de lama pode ser promotora de aprendizagens em contexto de Jardim de Infância, os dados da investigação foram organizados em categorias, a saber:

- "Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais": destacaram-se os momentos em que as crianças interagiram com os elementos naturais como água, terra e lama, e também, os momentos em que as mesmas utilizaram os utensílios para explorar os elementos, sendo estes dados divididos em duas subcategorias.

- "Comunicação": teve-se em conta os momentos de interações verbais e não verbais entre crianças e entre crianças e adultos. Esta dividiu-se em duas subcategorias – uma diz respeito à expressão de vontades, desejos e ajuda, e a outra ao diálogo.

- "Colaboração": identificaram-se os momentos em que as crianças cooperaram juntas para atingir objetivos comuns, compartilhando recursos e ideias.

- "Resolução de Problemas": identificaram-se os momentos de tensão enfrentados pelas crianças e a forma como os ultrapassaram.

- "Imitação e Aprendizagem": destacaram-se os momentos em que as crianças reproduziram comportamentos observados e, também, a momentos de descobertas feitos pelas mesmas.

- "Criatividade": teve -se em conta os momentos de engenho das crianças relativamente à elaboração de receitas e ementas.

Abaixo a tabela II sistematiza as categorias e subcategorias criadas à posteriori da recolha de dados da investigação.

Tabela II - Categorias e subcategorias respeitantes às potenciais aprendizagens promovidas pela cozinha de lama.

Questão do Estudo	Técnicas de Recolha/Instrumentos	Categorias	Subcategorias
De que forma pode a cozinha de lama, presente no espaço exterior, ser promotora de aprendizagens em contexto de Jardim de Infância?	Observação Direta e Participante Registos Videográficos	Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais	Elementos das Natureza
			Manipulação dos utensílios
		Comunicação	Expressão de vontades, desejos e ajuda
			Diálogos
		Colaboração	
		Resolução de Problemas	
		Imitação e Aprendizagem	
Criatividade			

2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.4.1. UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A COZINHA DE LAMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Durante a primeira sessão, datada a 3 de maio de 2023, anotei que as crianças me disseram que gostaram que houvesse água e comida crua para cozinhar. Além disso, registei a frase que uma criança disse quando entrega a outra criança uma chávena metálica – “O taté (café) tá (está) tente (quente)” (sessão 1, V.(3a), 3 de maio de 2023) – uma vez que nesse momento não estava a gravar e achei engraçado a criança ter atribuído à mistura líquida

que havia feito o nome de café. Denotei ainda que uma das crianças, que era mais velha, ao ver que uma mais pequena precisava da colher que estava a usar se dirigiu a ela e disse “toma, eu sou tua amiguinha, fica com a colher” (sessão 1, M.F(4a), 3 de maio de 2023).

No dia 10 de maio as crianças que foram explorar a cozinha de lama tinham à sua disposição um eletrodoméstico que estava pela primeira vez presente naquele espaço – o micro-ondas. Assim que lá chegaram disseram “podemos usar o forno! (apontando com o dedo para o eletrodoméstico)”. Registei, a par com as gravações, que este foi um dia em que houve várias interações, gestão de conflitos e ainda auxílio e cooperação entre as crianças. Não obstante, esta foi a sessão em que mais se testaram consistências e texturas, com a utilização dos materiais naturais lá presentes – a água e a terra.

Na terceira sessão, datada a 17 de maio, mencionei nas minhas notas que houve um maior interesse pela doçaria, uma vez que as crianças passaram maior parte do tempo a fazer bolos e panquecas. Além disso, denotei que uma das crianças tinha plena consciência acerca do doce e do salgado e que esta tentou alertar os colegas para uma correta utilização do sal na confeção de refeições. É de salientar que esta foi a primeira sessão em que estiveram quatro crianças a participar e, nesse sentido, registei que apesar da presença de mais uma criança o ambiente estava tranquilo, não revelando confusão alguma.

Na sessão 4, datada a 24 de maio, uma das crianças que participou na cozinha de lama esteve lá presente pela segunda vez. Registei que esta esteve igualmente envolvida e que se mostrou bastante entusiasmada com o novo eletrodoméstico lá presente. Ainda assim, esta criança teve curiosidade em testar novas texturas e consistências e juntou-se sempre a amigos que tivessem interessados nas mesmas explorações.

A 31 de maio, na última sessão, estiveram apenas três crianças a participar, sendo que duas delas estavam pela segunda vez. A meio da exploração, intrigadas, estas mostraram-se curiosas e persistentes a tentar abrir nozes que desde as suas sessões ainda estavam na cozinha de lama, intactas. Desta forma, considereei pertinente registar por ordem as tentativas que as crianças foram fazendo e mais tarde estas foram o incrível indutor para a elaboração de uma Mini História – “ agarram numa noz; batem-na na terra; batem-na no balde; batem-na com uma frigideira; batem-na com a frigideira cada vez com mais força; abrem-na; retiram o miolo do fruto; provam-no; colocam as outras metades da noz

num preparado a que chamam de sopa; uma criança tira um pouco de noz embebida na mistura líquida; prova-a e aprova-a.” (Nota de campo, 31 de maio de 2023).

2.4.2. UM SEGUNDO OLHAR SOBRE A COZINHA DE LAMA COM BASE NA VISUALIZAÇÃO DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS

De seguida serão explicitados, apresentados e discutidos os resultados com base na questão de partida e no sistema categorial criado.

○ *Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais*

A primeira categoria “Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais” (Apêndice 7) incide sobre os momentos em que as crianças exploraram elementos naturais – a terra seca, a terra molhada e a água –, e instrumentos e utensílios de cozinha – jarras, frigideiras, tachos, copos, colheres de pau e talheres. Nesta categoria é possível constatar que existiram vários momentos em que as crianças desenvolveram a sua motricidade. Um marco significativo no desenvolvimento da motricidade ocorreu durante os momentos de exploração, em que as crianças realizaram movimentos de transferência de água, terra ou lama (conforme Tabela III), usando uma variedade de utensílios ou mesmo as suas próprias mãos.

Tabela III – Momentos em que as crianças exploraram os elementos com recurso a utensílios da cozinha de lama.

Vídeos	Evidências
Vídeo 1 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 01:38):	V. pega na jarra e transfere a água do balde para o depósito de água.
Vídeo 2 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 00:59):	M.F (...) vai buscar um jarro com um pouco de terra para despejar no tacho.
Vídeo 4 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 02:50):	As três crianças usam vários materiais da cozinha para transferir água para a frigideira. De seguida, transferem a mistura, feita de água e terra, da frigideira para o tacho com a ajuda de um copo. Enquanto isso, T. espalha a terra molhada com a ajuda de uma faca.
Vídeo 4 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 02:50):	M.F. enche uma bacia com terra seca usando as mãos.

Vídeo 7 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:37):	A A. e a C. utilizam vários materiais da cozinha de lama (concha da sopa, taça de inox e colher de sopa de plástico), de modo a transferir a água do balde para recipientes mais pequenos.
Vídeo 9 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:05):	A A. e a C. utilizam um bule de chá de inox e um copo de acrílico para transferir a água de uns recipientes para outros.
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37):	A A. e a M.M. utilizam colheres de sopa plásticas para transferir e misturar a água e a terra.
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14):	A A. e a M.M. utilizam colheres de sopa plásticas para mexer a lama que estava num tacho.
Vídeo 13 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:15):	G. usa as mãos para colocar terra numa jarra de vidro e leva-a para a bancada para junto do F., da L., e do L.S.
Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40):	O F. usa a mão para encher um copo com lama. Enquanto isso, a L. mostra um tacho cheio de lama.
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55):	V. transfere água de uma bacia para um copo.

Estes momentos revelaram-se notáveis, pois evidenciaram a compreensão das crianças sobre as diversas utilidades de diferentes utensílios, como colheres, copos, jarras e frigideiras, como o facto de usarem jarras, copos e bacias para transportar água, ou usarem colheres, facas e outros utensílios para mexer as misturas de água e terra. O facto de usarem mais que um utensílio para cumprir os seus objetivos, mostrou que para além do uso convencional dos mesmos, as crianças exploraram diferentes formas de os utilizarem, por exemplo os copos não só serviram para o transporte de água, como também para a modelagem da lama. Os utensílios mais conjugados foram as bacias e os copos (quando as crianças tinham como objetivo fazer lama, juntando água à terra) e as colheres e os tachos/panelas (quando as crianças diziam que estavam a confeccionar determinada comida).

Com base nos dados recolhidos, é evidente que as crianças estavam envolvidas numa variedade de ações que foram além da execução de tarefas motoras. Elas exploraram as propriedades físicas dos objetos ao seu redor. Isso é observado em várias instâncias, como a transferência de água e terra de um recipiente para outro, evidenciada nos vídeos 1, 4 e 41 (Tabela III). Além disso, as crianças utilizaram materiais da cozinha, como frigideiras,

copos e colheres, para manipular e transferir água e lama, conforme visto nos vídeos 4, 7, 9, 11 e 23 (Tabela III).

A manipulação manual e sensorial também é evidente em várias ocasiões, como por exemplo quando as crianças usam as mãos para manipular terra e lama, como mostrado nos vídeos 13 e 23 (Tabela III). Estas ações não contribuem apenas para desenvolver habilidades motoras finas, mas também estimulam os sentidos, permitindo que as crianças explorem texturas e consistências diferentes (Nascimento, 2021).

Portanto, ao observar essas ações, é claro que as crianças não estavam apenas a executar tarefas motoras simples, mas estavam empenhadas numa exploração ativa e prática das propriedades físicas dos objetos ao seu redor. Estas experiências sensoriais e práticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, permitindo-lhes construir uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor (Heitor, 2015; Nascimento, 2021).

Além disso, a exploração da cozinha de lama deu oportunidade para as crianças explorarem as propriedades físicas dos materiais ao seu redor (conforme Tabela IV). Com base nos vídeos observados, as crianças estiveram envolvidas em atividades de experimentação com lama, explorando as suas propriedades. Inicialmente, elas lidaram com a adição de água à terra, tentando controlar a sua quantidade, mas acabaram por derramá-la ou transferi-la entre recipientes (vídeos 3, 14, 33). Ao despejar água em superfícies diferentes, como num coador, a criança testemunhou que a mesma fluiu por entre os buracos do coador (vídeo 5).

Todas as crianças utilizaram uma variedade de utensílios, como frigideiras, colheres, tachos, canecas e copos, para manipular a lama (vídeos 3, 14, 20, 21, 22, 39, 43 da Tabela IV), experimentando como a sua textura e comportamento mudavam conforme os utensílios utilizados.

Houve uma exploração sensorial evidente, com as crianças a utilizarem as suas mãos para manipular a lama. Bateram em diferentes superfícies e tentaram moldar a lama conforme é possível constatar nos vídeos 21, 22, 33 – (Tabela IV).

Tabela IV – Manipulação e exploração dos elementos naturais.

Vídeos	Evidências
Vídeo 3 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 00:59):	Inicialmente, a M.F. e o V. colocam muita água no tacho em que tinham um combinado de água, terra, massa crua, sementes de chia e nozes com casca e ao tentar mexer, entornam. De seguida, começam a acrescentar mais terra. No entanto, a M.F. pega na frigideira, que é maior que o recipiente que estavam a usar, e diz "V. olha isto."
Vídeo 5 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20):	V. fica admirado quando percebe que ao despejar água num coador, a mesma não fica dentro, mas verte para o chão.
Vídeo 14 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:39):	G. leva o tacho com lama, que estava em cima da bancada, e verte o excesso da água para a bacia com terra. De seguida, vai à bancada buscar uma colher para assim tirar a lama que ficou no tacho e juntar à bacia.
Vídeo 17 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:11):	D. usa uma caneca metálica para juntar mais água na bacia que já contém pouca terra e muita água, tornando assim a lama muito líquida. Entretanto, G. usa um tacho para colocar alguma terra dentro e coloca o mesmo dentro do micro-ondas. Gira o temporizador para os dois lados e retira o tacho de dentro do micro-ondas.
Vídeo 20 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:29)	G. usa uma caneca de metal para bater num copo que está cheio de lama e virado ao contrário, para assim soltar a lama e ficar com a forma do mesmo. Bate várias vezes e quando tenta tirar o copo, a lama vem junto com o copo. Pousa o copo novamente e volta a bater com a caneca várias vezes. Por fim volta a tentar, mas a lama continua a não sair do copo.
Vídeo 21 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:12):	G. usa a mão para bater num copo, que está cheio de lama e virado ao contrário, para assim soltar a lama e ficar com o formato do copo. Bate várias vezes e quando tenta tirar o copo, a lama vem junto. Bate com o copo no chão com força.
Vídeo 22 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10):	G. bate com a mão num copo, que está com lama virado ao contrário, em cima de cepo, e de seguida agarra no copo e bate com ele no cepo. Retira o copo e a lama fica, na sua maioria, no formato do copo.

Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56):	A. pega numa tigela com terra e junta à sua bacia já com lama e amassa um pouco.
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56):	A. tenta despejar água na sua frigideira, mas acaba por entornar a maior parte da água no chão e diz "A cozinha de lama está cheia de água!"
Vídeo 35 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:45):	M. e J. usam colheres para mexer a mistura que têm na bacia.
Vídeo 37 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:50):	A. levanta-se e vai até um vaso com areia que está ao sol e diz "Eu vou pôr areia muito quente, que o sol está a ferver"
Vídeo 39 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:37):	V. usa uma colher para mexer as nozes que estão dentro do tacho com água.
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55):	M.P. tenta abrir a noz batendo com ela na borda de um balde, usando a mão.
Vídeo 43 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:26):	V. tenta abrir uma noz batendo com ela na borda de um balde, usando a mão.

A escolha e manipulação de utensílios específicos demonstraram não apenas a destreza das crianças na utilização das mãos, mas também a sua compreensão intuitiva sobre como diferentes ferramentas podem ser empregues para diferentes finalidades. Essa prática não apenas promove o desenvolvimento das habilidades motoras finas, mas também estimula o pensamento crítico e a experimentação ativa (Heitor, 2015).

Experiências como estas na cozinha de lama oferecem uma oportunidade única às crianças de compreenderem melhor o mundo que as rodeia. Ao participarem ativamente nestas atividades, elas não desenvolvem apenas habilidades motoras, mas também interiorizam conceitos importantes, como as relações de causa e efeito. Através da exploração e interação com os materiais, as crianças são capazes de testemunhar diretamente como as suas ações influenciam o ambiente ao seu redor. A observação direta e imediata das consequências das suas ações ajuda-as a fazerem conexões significativas entre o que fazem e os resultados que obtêm.

A categoria “Exploração dos Elementos e Manipulação dos Materiais” reflete os conceitos de Piaget sobre a assimilação e a acomodação. Esta categoria evidenciou o domínio das habilidades motoras finas pelas crianças, mas também a sua capacidade de compreender e explorar as propriedades físicas dos materiais. Através da manipulação ativa de utensílios e ingredientes, as crianças não só desenvolveram destreza manual,

como também demonstraram curiosidade e experimentação, fundamentais para a construção do conhecimento e acomodaram essas informações nos seus esquemas mentais, que estão em constante evolução. Além de que, durante a exploração, ao contactarem diretamente com a lama, terra e outros elementos, as crianças fortalecem os seus sistemas imunológicos, adquirem habilidades como agilidade, destreza, percepção de profundidade, equilíbrio e desenvolvem a coordenação (Bernardo, 2020, citado por Pinto, 2023).

○ **Comunicação**

A segunda categoria, denominada de “Comunicação” (Apêndice 8) espelha os discursos que as crianças tiveram durante as suas experiências na área da cozinha de lama. Ao analisar os dados recolhidos em relação aos momentos de comunicação das crianças participantes do estudo, podemos observar diversas interações verbais e não verbais que demonstram habilidades de comunicação. As crianças são naturalmente comunicativas e utilizam a linguagem como uma ferramenta poderosa para expressar as suas necessidades, desejos e intenções. Ao observarmos as suas interações no espaço da cozinha de lama, conforme na Tabela V, é possível verificar que elas fazem uso da linguagem de forma eficaz para dar instruções, fazer solicitações e pedir permissões.

Tabela V – Comunicação: expressão de vontades, desejos e ajuda.

Vídeos	Evidências
Vídeo 6 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20):	Quando V. enche a chaleira com terra, T. diz para ele entornar no recipiente que ela tinha na mão.
Vídeo 25 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:40):	S. pergunta "vocês foram buscar água aonde?" M.F., que está a mexer a mistura dentro do tacho, diz "não fomos nós, foi a S.(mestranda), A. eu preciso de água!"
Vídeo 27 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:57):	De seguida diz "Ó J. podemos juntar com o meu arroz?" *Diálogo impercetível* J. - "sim podemos". A. diz "E, e... eu estou a juntar a água com a terra que o J. me deu que é para ficar molhada, para... para a terra ficar bem molhada. Posso pôr água para a tua terra ficar bem molhada?"
Vídeo 29 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08):	A. diz "Venham cá ver, estão aqui bichos" e a S. vai ver.

Vídeo 34 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:00):	A. Despeja a lama do seu tacho para a sua bacia e para a da M. e esta diz "não, aí não A." Este pára imediatamente de despejar e diz "Pensava que sim... pensava que tu querias".
Vídeo 35 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:45):	A. pergunta "Posso pôr aí?" enquanto agarra na sua frigideira com um pouco de terra seca. M. responde que pode e A. entorna a terra na bacia com lama.
Vídeo 36 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:59):	M. chega com uma nova frigideira junto de A. e J. e diz "A. agora quero que bota isto *impercetível* nesta frigideira"
Vídeo 37 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:50):	S. pergunta se pode ajudar e M. responde, "Mas não é para pôr aí... é para pôr aqui"

Por exemplo, ao pedirem para entornar ou colocar algo num determinado local, como é evidente nos vídeos 6, 36 e 37, não estão apenas a expressar a sua vontade de realizar uma ação específica, mas também a demonstrar compreensão relativamente à localização e disposição dos materiais, pois tem impacto na atividade que estão a desempenhar. Da mesma forma, ao questionarem se podem juntar elementos como se verifica no vídeo 27 “Olha J. podemos juntar com o meu arroz?” (sessão 4, M.F. (4a), 24 de maio de 2023) e no vídeo 35 “Posso pôr aí?” (sessão 4, A.(4a), 24 de maio de 2023) estão a demonstrar consciência da importância da colaboração e do consentimento para realizar uma tarefa de forma eficiente e satisfatória.

Além disso, quando as crianças oferecem ajuda como no vídeo 29 “Quem quiser terra tá aqui!” (sessão 4, S.(4a), 24 de maio de 2023), não só estão a expressar a sua disposição para participar na atividade, como também a reconhecer a importância da cooperação e do trabalho em equipa para alcançar um objetivo comum. Essas interações linguísticas não só refletem a habilidade das crianças em comunicarem de forma clara e eficaz, mas também destacam a sua compreensão inata da importância da comunicação como um meio para alcançar os seus desejos e objetivos (Hohmann e Weikart, 2011).

É possível compreender, como espelha a Tabela VI, que as crianças, durante os momentos de exploração na cozinha de lama, participam em diálogos e conversas com adultos, como se pode constatar nos vídeos 15, 16, 17, 18, 22 e 24, e outras crianças – vídeos 11, 41 e 44. E o diálogo centra-se em perguntas e respostas simples e imediatas, quando com adultos, pois à questão da mestranda “O que tem esse bolo?”, a resposta do F. foi “Ah, mousse de chocolate, amoras e framboesa...e um cadinho de açúcar que o G. pôs” (3ª sessão, 17 de maio de 2023). Já no diálogo entre crianças o foco está em explicações de

como fazer determinada ação e no incentivo, como podemos observar em “É pôr aqui da terra e depois faz-se assim, ó!” e “Já tas a conseguir (...) agora tens de comer!” (sessão 5, G.(5a), 31 de maio de 2023).

Segundo Gronlund e Engl (como citado por Azevedo e Oliveira – Formosinho, 2008), quando uma criança participa em diálogos, ela desenvolve a consciência das suas escolhas, como é possível observar no vídeo 15 em que G. demonstra consciência sobre o uso responsável do sal, reconhecendo que as pessoas precisam dele e que deve ser usado com moderação, “por que assim... por que assim isto não se pode gastar muito! As pessoas precisem (...) de sal, para elas utilizarem na comida”(sessão 3, G. (5a), 17 de maio de 2023), bem como no vídeo 24 em que G. expressa desejo de mostrar o trabalho ao seu pai, fazendo assim uma escolha consciente em relação a compartilhar algo que ele fez com alguém que ele sabe que vai apreciá-lo, indicando uma consideração pelos gostos e interesses do seu pai, e também, cultiva o sentimento de competência e autoria, “mas devias mandar para o meu pai (...) pa ele ver (...) porque ele adora panquecas” (sessão 3, G.(5a), 17 de maio de 2023). Isso ocorre à medida que ela descobre a importância de pensar por si própria sobre as questões que lhe dizem respeito.

Tabela VI – Comunicação: diálogos.

Vídeos	Evidências
Vídeo 8 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:48):	A. (...) responde "ainda temos espá"
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37):	...quando uma criança externa à exploração começa a fechar a porta (<i>do micro-ondas</i>), a C. diz "deixa abéta, deixa, deixa abéta.
Vídeo 15 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:15):	...o mesmo (G.) diz "por que assim... por que assim isto não se pode gastar muito! As pessoas precisem" Mestranda - " As pessoas precisam do quê?" G. - "Do sal!" Mestranda - "Para quê?" G. - "para utilizarem na comida"
Vídeo 16 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:13):	A mestranda pergunta ao G. o que está a fazer e este responde que está a fazer um bolo de morango.
Vídeo 17 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:11):	Quando interrogado sobre o que era aquilo, o mesmo responde " é um bolo de *impercetível*

Vídeo 18 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:35):	Quando interrogado pela mestranda acerca do que tinha aquele bolo, o F. responde "chocolate, amoras e framboesa! E um cadinho de açúcar que o G. pôs!" A mestranda retribui perguntando se depois ia ao forno e o mesmo responde "*impercetível* vai ... ai, caiu o quê? ai, já está"
Vídeo 22 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10):	A mestranda interroga sobre o que era aquilo e o mesmo (G.) responde "um bolo".
Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40):	G. chega, atira a lama para o chão e diz "Oh! Falta mais uma parte".
Vídeo 24 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:21):	Pergunta para a mestranda "estás a mandar para o meu pai? Estás?" à qual a mestranda responde "o quê?" G. responde "Essa fotoguia!". A S. responde que não e G. diz, "Mas devias mandar para o meu pai!" enquanto vira o testó com a lama num único movimento repentino e bate com ele no tronco deixando assim a lama com a forma do testó. A mestranda pergunta "porquê?" e G. responde "Pa ele ver, porque ele adora panquecas".
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55):	G. exclama "Conseguimos!"
Vídeo 44 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:49):	G. diz "Já estás a conseguir! Agora já podemos comer"

É assim possível observar uma variedade de interações que demonstram a capacidade de comunicação das crianças, como expressão de necessidades, desejos, sentimentos, opiniões e habilidades de argumentação. Por exemplo, no vídeo 8 A. expressa a necessidade de esperar, demonstrando assim a necessidade de ter paciência. Da mesma forma, quando C. pede para deixar a porta do micro-ondas aberta, no 11.º vídeo, demonstra a expressão de um desejo específico. Noutro momento, vídeo 15, G. discute com a mestranda sobre a importância do sal, revelando a sua opinião e conhecimento sobre culinária. A expressão de sentimentos também é evidente quando a criança mostra alegria ao dizer que conseguiram – vídeo 41 – demonstrando a sua satisfação e orgulho pelo sucesso alcançado. Além disso, G. mostra habilidades de argumentação ao sugerir que a mestranda deveria enviar fotos para o pai, argumentando que ele adora panquecas e gostaria de vê-las, como pode observar-se no vídeo 24. Isso ilustra não só a sua capacidade de expressar os seus próprios desejos, mas também de convencer e negociar de forma eficaz.

É também, através da comunicação, que as crianças expressam as suas ideias e esclarecem o que estão a fazer, nos vídeos 16 e 22 isso é evidente, uma vez que quando lhes é perguntado o que estão a fazer, as mesmas respondem que estão a fazer um bolo (Colaço, 2013).

No que concerne à categoria “Comunicação”, as interações observadas entre as crianças ressaltaram a importância da linguagem verbal e não verbal no processo de expressão e compreensão. Os autores Ferreira et al. (2023) encaram o “brincar como um processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (p.340).

Já Lopes da Silva et al., (2016) afirmam que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p.60). Nesse sentido, a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky é particularmente relevante para essa categoria. Vygotsky enfatizou o papel da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças (Vygotsky, citado por Oliveira, 1995). Na cozinha de lama, as interações entre as crianças, onde compartilham ideias, colaboram e se comunicam verbal e não verbalmente, refletem a importância da linguagem e da interação social no processo de aprendizagem. A troca de informações e a negociação de papéis e tarefas contribuem para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e para a construção do conhecimento em um contexto social, conforme proposto por Vygotsky.

○ **Colaboração**

A terceira categoria “Colaboração” (Apêndice 9) espelha os momentos de ajuda e colaboração entre crianças. Por exemplo, foram observadas situações em que as crianças ofereceram assistência sem serem solicitadas explicitamente, como quando J. oferece ajuda a M.F. para levantar uma bacia pesada, no vídeo 30, pois percebeu que estava com dificuldade para levantar um objeto pesado. Além disso, as colaborações entre as crianças são destacadas, como visto nos vídeos 12 e 13, onde elas trabalham juntas, usando utensílios para misturar materiais ou transferi-los para outros recipientes.

Além disso, houve exemplos de expressões de empatia e solidariedade, onde as crianças demonstraram sensibilidade às emoções e necessidades dos colegas. No vídeo 32 M. conforta A. ao perceber que este se está a esforçar para levantar a bacia pesada, demonstrando compreensão e apoio emocional. Também foram observadas interações em

que as crianças forneceram orientação e suporte umas às outras –como é evidente no vídeo 40 em que G. orienta V. sobre a quantidade de água a ser vertida na bacia – demonstrando preocupação em ajudar os colegas a realizar tarefas corretamente. Tudo isto mostra que as crianças desde cedo, são capazes de perceber os seus limites e os do próximo e a trabalharem em conjunto para assim superar as dificuldades.

A categoria “Colaboração” revelou a capacidade das crianças trabalharem em equipa e de se apoiarem mutuamente na consecução de objetivos comuns. As interações observadas indicaram momentos de solidariedade e cooperação, onde as crianças compartilharam responsabilidades e recursos, demonstrando uma compreensão precoce sobre a importância da colaboração para o sucesso das atividades. Sendo assim, a cozinha de lama é um espaço “em que a existência de uma grande diversidade de oportunidades de brincar e de espaço para realizar atividades em organizações sociais diversas sem interferir com outras crianças facilita o ambiente harmonioso” (Carvalho & Figueiredo, 2017, p. 201) mas também, é capaz de proporcionar momentos de entajuda e cooperação. Neste contexto, a Teoria Sociocultural de Vygotsky é mais uma vez relevante. Vygotsky argumentou que a aprendizagem é otimizada através da colaboração e assistência mútua, especialmente na ZDP, em que as crianças são capazes de realizar tarefas com a orientação de colegas mais capazes ou adultos (Vygotsky, citado por Oliveira, 1995).

- ***Resolução de problemas***

A quarta categoria “Resolução de Problemas” (Apêndice 10), é a categoria em que se identifica a colaboração e resolução de problemas em grupo. Nos vídeos 6 e 10, observam-se situações em que as crianças interagem umas com as outras para resolver problemas. No vídeo 6, a M.F. percebe que não há água nos recipientes e decide tomar uma ação, levando a frigideira com lama para verter na bacia. Isso mostra espírito de iniciativa e vontade de resolver um problema de forma criativa. No vídeo 10, A. percebe que M. está a tentar usar uma colher para transferir terra para o recipiente com água e nozes, então oferece uma espátula como uma solução alternativa, demonstrando um comportamento cooperativo e de apoio com o outro.

No vídeo 10, A. percebe que a M. está com dificuldades para usar a colher e oferece uma espátula para ajudá-la, mostrando empatia e disposição para ajudar os colegas. Essa atitude sugere um ambiente em que as crianças estão a desenvolver habilidades sociais e cooperativas.

No vídeo 29, observa-se uma interação entre a S. e outra criança, em que a S. expressa que precisa de água, mas é informada por outra criança de que terá de esperar. A interação supramencionada mostra uma tentativa de comunicação e negociação entre as crianças para resolver um conflito de interesse.

Nos vídeos 32 e 35, as crianças enfrentam dificuldades ao transportar bacias pesadas e, nesse sentido, expressam frustração ao lidar com a falta de água. Estas situações proporcionam oportunidades para as crianças desenvolverem habilidades de resiliência e superação de desafios.

No vídeo 42, o G. tenta abrir uma noz ao bater com ela em várias superfícies, mostrando uma abordagem experimental para resolver um problema. Apesar de não conseguir imediatamente, a sua persistência indica uma disposição para tentar diferentes abordagens e aprender com a experiência.

No âmbito da Resolução de Problemas, as crianças demonstraram uma abordagem criativa e perseverante ao enfrentarem desafios e obstáculos. Através da experimentação e do pensamento crítico, as crianças foram capazes de encontrar soluções inovadoras para problemas complexos, desenvolvendo assim habilidades essenciais para a resolução de problemas em diversas áreas da vida. Segundo Bento (2015) como citado por Pinto (2023) a “imprevisibilidade do ambiente exterior permite que a criança encontre estratégias de resolução de problemas” (p.17). Nesta categoria, a abordagem de Piaget sobre a construção ativa do conhecimento através da resolução de problemas é particularmente relevante. Piaget argumentou que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais, como raciocínio lógico e pensamento crítico, ao enfrentarem desafios e obstáculos (Piaget, citado por Lourenço & Machado, 1996). Na cozinha de lama, as crianças demonstram uma abordagem criativa e perseverante ao enfrentarem problemas complexos, refletindo a capacidade de experimentação e pensamento crítico proposta por Piaget.

- ***Imitação e aprendizagem***

Na categoria “Imitação e Aprendizagem” (Apêndice 11) podemos observar diversos comportamentos das crianças que indicam um processo ativo de observação, assimilação e aplicação daquilo que observam. As evidências da Tabela VII permitem-nos observar que as crianças imitam as ações e palavras dos adultos ou de outras crianças.

Tabela VII – Momentos de descobertas na cozinha de lama.

Vídeos	Evidências
Vídeo 6 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20):	T. repara que V. está a usar uma colher para encher a chaleira com terra e começa a usar uma colher também para transportar a terra.
Vídeo 9 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:05):	M. mostra curiosidade e pergunta "o qué ito?" enquanto pega numa noz, à qual a mestranda responde que são nozes e a mesma repete “*impercetível* Pra comêre”. A. pega numa noz e diz "uma? uma nozes?" enquanto caminha em direção à mestranda, que a corrige dizendo "uma noz".
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14):	A mestranda pergunta "olha e como é que tu aqueceste a tua sopa?" e a C. responde "no micro-ondas" e a mestranda responde "podes-me mostrar?" A C. começa por rodar o temporizador e depois abre a porta do micro-ondas.
Vídeo 13 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:15):	Outra criança faz o mesmo e enche uma caneca com terra e despeja-a num tacho que está na bancada já com lama e nozes. As outras crianças começam a imitar e a encher os copos com terra para juntar à mistura.
Vídeo 19 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10):	Uma criança tem uma bola de lama nas mãos e diz para a mestranda "uma boda".
Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40):	A criança já com o copo cheio, tenta virar ao contrário em cima do cepo para ficar com o formato do copo, só que a lama sai toda do copo antes mesmo de este ficar totalmente virado ao contrário e fica espalhada pelo cepo.
Vídeo 26 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:07):	Uma criança diz "a minha mãe põe o arroz aqui" – enquanto aponta para uma caneca de metal – e continua "e depois põe na panela".
Vídeo 28 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:10):	Uma criança segura a batedeira na mão e diz que não funciona, à qual A. lhe responde "Não funciona porque é de brincar".
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56):	Entretanto M. que está no micro-ondas diz algo impercetível e de seguida "Não faz barulho?!" enquanto roda o temporizador do micro-ondas. Mal acaba de dizer isto o temporizador faz o Plim e a mesma diz "Fez barulho" e começa a rodar outro botão

	do micro-ondas enquanto pergunta "Isto dá o quê? Isto só faz assim"
Vídeo 36 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:59):	A. diz "Eu vou... eu vou buscar aquilo" e dirige-se até à batedeira. Pega nesta e volta para a bacia onde faz de conta que está a mexer a mistura.
Vídeo 43 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:26):	G. tira o miolo da noz e fica indeciso se o coloca no tacho com água ou come, acabando por comer.

O facto de as crianças imitarem sugere que elas estão a fazer uma observação ativa e a tentar reproduzir comportamentos e falas – o que é um passo fundamental do processo de aprendizagem, nesta faixa etária. Em alguns vídeos, as crianças imitam a forma como os adultos usam utensílios de cozinha, expressam curiosidade sobre objetos desconhecidos, e usam muito o faz de conta como “ferramenta” de exploração. Durante os momentos de aprendizagem com um adulto, este aproveita a oportunidade para dar *feedback* e corrigir as crianças nos momentos em que as crianças reproduzem incorretamente uma palavra ou ação. Nesses momentos, as crianças mostram que acolhem a crítica, ou seja, estão abertas à correção e à validação do outro, como parte do seu processo de aprendizagem.

Os dados referidos na Tabela VIII também nos permitem constatar que as crianças, perante o insucesso, tentam diferentes abordagens para resolver os seus problemas, como abrir uma noz, ou desenformar um copo de lama. Isso demonstra uma inclinação para a experimentação e a aprendizagem ativa, em que as crianças tentam entender como as coisas funcionam através da tentativa e erro.

Tabela VIII – Diferentes maneiras de abrir uma noz.

Vídeos	Evidências
Vídeo 40 (31/05/2023 2023 – 5ª Sessão, 01:03):	M.P. estava a mexer as nozes que estavam no tacho na bancada, mas quando chega outra criança, esta pega numa noz e tenta parti-la na borda do tacho como se fosse um ovo.
Vídeo 41 (31/05/2023 2023 – 5ª Sessão, 00:55):	G. apercebe-se e tenta fazer o mesmo, mas como não consegue pergunta como é que se abre a noz. De seguida, pousa a noz no chão e bate com uma frigideira na noz fazendo com que se abra e diz " Já estou a conseguir abrir... Ó V. olha aqui!" e mostra-lhe metade da noz.
Vídeo 44 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:49):	G. diz para V. que para abrir a noz é preciso pô-la na terra e depois bater com a frigideira e exemplifica, mas não consegue abrir.

	V. tira a frigideira da mão de G. e este diz-lhe "Bate mais com tanta força."
--	---

É possível, também verificar que as crianças utilizam objetos de forma simbólica, como no vídeo 40, em que uma criança tenta partir uma noz na borda de um tacho como se fosse um ovo. Essa atitude sugere uma capacidade de compreensão e aplicação de conceitos simbólicos, o que é um aspeto importante, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo.

A categoria “Imitação e Aprendizagem” destacou o papel fundamental da observação e da imitação no processo de aquisição de conhecimento pelas crianças. De acordo com Moyles (2006), o brincar representa a estratégia fundamental que as crianças utilizam para expressar-se de maneira autêntica, interagir com o ambiente que as cerca e enriquecer as suas vivências. É através do brincar que elas aprendem a lidar com os desafios do mundo à sua volta, experimentando diferentes papéis e cenários. Além disso, o ato de brincar permite às crianças explorarem a sua criatividade e imaginação de forma ativa, enquanto constroem a sua identidade e personalidade. Ao recriar situações do seu dia a dia durante o brincar, elas desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para o seu desenvolvimento integral. Ao observarem e imitarem as ações dos adultos e dos seus pares, as crianças demonstraram uma capacidade impressionante de assimilar e aplicar novos conceitos e habilidades, evidenciando um processo ativo de aprendizagem por modelagem de comportamentos. Tanto a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget quanto a Teoria Sociocultural de Vygotsky são relevantes para esta categoria, sendo que o primeiro enfatizou o papel fundamental da imitação no processo de aquisição de conhecimento pelas crianças, enquanto o segundo destacou a importância das interações sociais e do ambiente na aprendizagem. Na cozinha de lama, as crianças observam e imitam as ações dos adultos e dos seus pares, demonstrando uma capacidade impressionante de assimilar e aplicar novos conceitos e habilidades, como proposto por Piaget e Vygotsky.

- ***Criatividade***

A categoria “Criatividade” (Apêndice 12) espelha as atitudes criativas das crianças. O ambiente animado e cheio de estímulos que a cozinha de lama proporciona faz com que as crianças mergulhem num mundo de descobertas e exploração, permitindo-lhes assim dar asas à sua criatividade (Albuquerque, 2018).

Ao observar estes pequenos exploradores em ação, é possível entender um pouco de como as suas mentes ágeis e imaginativas transformam o ordinário em extraordinário. Ao inventarem alimentos imaginários, como sopas de tomate e bolos de lama. Em alguns vídeos, como o 38, as crianças utilizam elementos do ambiente ao seu redor de forma criativa para inventar histórias ou explicar situações. Por exemplo, ao descrever uma planta como tendo "açúcar muito quente que queima as mãos" (sessão 4, A. (4a), 24 de maio de 2023), as crianças estão a demonstrar que têm uma interpretação criativa do mundo que as rodeia.

Porém, a criatividade delas vai além da fantasia. Em cada cena, é possível testemunhar a sua imersão em processos criativos tangíveis. Decidindo como preparar alimentos fictícios, usando utensílios de cozinha de maneiras inesperadas e discutindo animadamente sobre a preparação de pratos como o "bolo-rei", elas demonstram uma habilidade inata de experimentar, improvisar e pensar fora da caixa.

No entanto, é nas interações sociais que a verdadeira magia da criatividade infantil se desdobra. Ao se convidarem uns aos outros para participar na preparação de um "bolo" ou ao debaterem sobre os métodos de preparação de alimentos, as crianças não apenas compartilham ideias, mas também colaboram de maneiras que refletem uma compreensão profunda e imaginativa do mundo ao seu redor.

A categoria “Criatividade” ressaltou a capacidade das crianças expressarem a sua imaginação e originalidade através das atividades na cozinha de lama. Teles, conforme citado por Sarmiento et al. (2017), argumenta que ao brincar, a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade, estimulando também a concentração e a atenção, o que, por sua vez, promove o desenvolvimento da inteligência. O autor sugere que, através da brincadeira, a criança aprende a respeitar os outros, desenvolve um sentido de pertença a um grupo específico, explora o mundo e adquire conhecimentos, tudo isso contribuindo para que a criança se sinta realizada. As interações observadas revelaram momentos de livre experimentação e subtileza, em que as crianças transformaram simples materiais e utensílios em objetos e narrativas criativas, estimulando assim o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A Teoria Psicossocial de Erik Erikson pode ser convocada nesta categoria. Erikson enfatizou a importância do jogo simbólico e da expressão criativa no desenvolvimento infantil. No espaço exterior, nomeadamente na cozinha de lama, as crianças expressam a sua imaginação e originalidade, transformando materiais simples em objetos e narrativas criativas. Essa expressão criativa estimula o desenvolvimento da

imaginação e da personalidade das crianças, alinhando-se com os estágios psicossociais do desenvolvimento propostos por Erikson.

2.4.3. UM TERCEIRO OLHAR: O BRINCAR PRESENTE A CADA SESSÃO DE EXPLORAÇÃO NA COZINHA DE LAMA

A forma como as crianças brincaram na cozinha de lama a cada sessão nem sempre foi igual, ainda assim houve acontecimentos que fizeram parte de todas as sessões, como as tentativas de descobrir relações de causa-efeito, as produções e reproduções de determinadas tarefas que fazem parte das suas rotinas familiares, os jogos de faz-de-conta, entre outros.

Na sessão que marcou o começo desta enorme aventura, as crianças (M.F., T. e V.) brincaram em grande grupo, ainda que tenhamos observado que duas delas recorriam mais uma à outra. As crianças procuraram dar o uso para o qual os materiais foram concebidos, à maior parte dos materiais (reais e naturais) que lhes foram disponibilizados, brincaram com a junção de alimentos reais (massa; nozes; sementes diversas), elementos naturais (terra e água) e elementos reais (utensílios e eletrodomésticos de cozinha), houve a preocupação de fazer os preparados “ao lume”, num espaço que tinha um fogão de madeira, e não numa qualquer área da cozinha que pudesse não servir para esse efeito, o que demonstra consciência das ações que realizaram. As crianças foram fazendo transferências líquidas e mostraram ter noção do volume de cada um dos recipientes que utilizavam. Por vezes, procuravam fazer explorações individuais, ainda que logo de seguida as partilhassem em grupo ou recorressem ao auxílio umas das outras. Não tinham problemas em sujar-se e, por regra faziam diferentes “cozinhados”.

Na segunda sessão as crianças (M.M., C. e A.) nem sempre brincaram em grande grupo, uma vez que foram mais evidentes as brincadeiras em pares e a exploração individual por parte de uma das crianças. Havia nesta sessão um eletrodoméstico presente na cozinha de lama que não tinha lá estado na sessão anterior, um micro-ondas. Assim, as crianças recorreram mais a esse material dito real do que ao fogão de madeira, por exemplo. Além disso, este segundo grupo mostrou-se bem mais coeso no que diz respeito ao envolvimento nas brincadeiras, pois levava-as do início ao fim, sem interrupções. Este grupo testou várias consistências e texturas e mediante as experiências de causa-efeito iam sugerindo nomes ao que iam fazendo, isto é, quando continha mais água que terra e, por esse motivo, estava mais aguado, diziam que estavam a fazer uma sopa. Em

contrapartida, se a terra fosse o material natural dominante e a consistência e textura fosse outra já não nomeavam de sopa, mas sim de outras comidas que têm aspetos semelhantes como foi disso exemplo a mousse de chocolate.

Na terceira sessão as crianças (G., F., L. e L.S.) começaram por brincar em grande grupo, mas depressa o brincar em grupo passou a ser um brincar individual. Nesta sessão surgiu um novo eletrodoméstico – uma batedeira, ainda que sem varinhas, e a presença deste novo material real fez com que as crianças se virassem mais para a doçaria e, desse modo, fizessem mais bolos do que refeições. O grupo continuou a recorrer ao micro-ondas tal como na sessão que antecedeu esta, contudo o que mais se realçou neste período de brincadeira, foi o facto de o grupo ir sem medo com as mãos à lama, mostrando que não tinha qualquer problema em sujar-se. Uma das crianças fez várias tentativas erro de encher um copo transparente com terra e água, mas nem sempre conseguiu que, ao virar o copo, o preparado saísse tal e qual a sua forma e isso fez com que repetisse vezes sem conta a experiência até ao momento em que saiu na perfeição. Ao verem-na, as outras crianças foram também elas experimentar fazer os seus “bolos”, mas nem sempre correu tudo como se previa. Havia uma criança (G. 5a) neste grupo que se mostrava realmente envolvida naquele espaço e houve vários momentos em que questionou se a mestranda estava a filmá-la, pois queria muito que os seus pais vissem as suas explorações. Esta criança reproduziu várias coisas que diz acontecerem em casa, diariamente, como foi disso exemplo a confeção das panquecas que o pai adora (sessão 3, G.(5a), 17 de maio de 2023).

Na quarta sessão, as crianças (S., A., J. e M.F.) brincaram sempre em grande grupo e a maior parte das brincadeiras destas eram reproduções de comidas que os seus familiares fazem habitualmente em casa, sendo que uma das coisas que se destacou com maior evidência foi a preparação das confeções, pois as crianças revelavam saber a maioria dos passos de confeção. Além disso, as crianças procuravam os materiais reais (utensílios) necessários para que a reprodução fosse o mais próxima possível da realidade. Nesta sessão esteve presente pela segunda vez uma das crianças (M.F.) que já havia ido e foi bastante evidente que o envolvimento desta foi outro, não só pela presença do eletrodoméstico (o micro-ondas) que não estava presente na primeira sessão, mas também porque foi brincar na cozinha de lama com a criança com quem mais brinca em contexto de sala de atividades e que lhe dá, normalmente, o poder da liderança, como tanto gosta. Foi nesta sessão que, pela primeira vez, as crianças recorreram a folhas, paus e relva para

usarem como temperos, daí que esta tenha sido uma sessão que me deixou fascinada. As crianças, em grupo, auxiliaram-se e nunca brincaram de forma individual.

A quinta e última sessão, contou com dois elementos (G. e V.) que já haviam ido à cozinha de lama. Estes haviam tido um envolvimento na sessão que haviam ido de evidente maravilhamento e, por isso, pediram-me vezes e vezes sem conta para repetir. Esta sessão revelou muito espírito de entreajuda, persistência e descobertas incríveis, como aprender a abrir nozes com casca e colocá-las num preparado de água, terra e especiarias para dar o toque secreto da receita. Desde a primeira ida à cozinha de lama que havia uma caixa com nozes, contudo não havia o utensílio que normalmente se usa para as abrir. Neste sentido, ao longo das sessões, foram-nas colocando nos seus preparados mais ou menos líquidos e estas foram amolecendo. Este grupo decidiu então que desta vez as abririam fosse de que forma fosse, tentaram abri-las a bater-lhes com outros materiais em cima, a bater-lhes contra a terra e contra outros utensílios e no fim, com bastante persistência envolvida, lá as abriram. Além disso, retiraram-lhes o miolo, colocaram no cozinhado que estavam a fazer e como não poderia deixar de ser, provaram-nas. Nesta sessão as crianças brincaram sempre em grupo, faziam transferências líquidas com diversos utensílios, tentavam à vez abrir as nozes, usavam o cepo grande que estava no centro do espaço como mesa de apoio e descobriram que, afinal ao contrário do que haviam pensado, havia na cozinha de lama algo que podiam saborear depois de ter andado pelo chão e pela lama, pois o miolo do fruto esteve sempre protegido pela sua resistente casca.

CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Em jeito de conclusão, é possível verificar que de semana para semana o nível de envolvimento e brincadeira naquele espaço maravilhoso na área exterior foi maior e que as crianças, quer as que foram apenas uma vez, como aquelas que tiveram oportunidade de ir duas vezes, brincaram tendo em conta dois grandes grupos de atividades lúdicas – o jogo simbólico e o jogo com objetos (Neto, 2020). O primeiro, visto que faziam diversas representações da vida real através de brincadeiras de “faz-de-conta”, suportadas com expressões, linguagem e objetos da sua vida quotidiana (Neto, 2020). O segundo, dado que exploravam o espaço tendo em conta os diversos materiais que estavam disponíveis, independentemente de serem naturais, reais, tradicionais ou didáticos – uma vez que brincaram não só com o que tinham disponível e que era real (utensílios, eletrodomésticos), como também com aquilo que a natureza tinha à sua disposição (terra, água, folhas, paus, pedras), e que os resultados desta investigação destacam o potencial

da cozinha de lama como um ambiente educativo enriquecedor e estimulante para as crianças do Jardim de Infância. As diversas aprendizagens proporcionadas por esta atividade transcenderam o mero domínio de habilidades práticas, abrangendo aspetos cognitivos, sociais, emocionais e criativos do desenvolvimento infantil. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem em contextos de educação infantil e enfatiza a importância de oferecer experiências diversificadas e significativas para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Tendo em conta aquilo que observei e experienciei durante as sessões de recolha de dados, vi sempre caras, roupas e galochas sujas, mas muitos sorrisos estampados na cara – o que encaro como um dos pontos positivos – além disso, observei imitações de situações que se passam na vida quotidiana das crianças, o que considero que seguem como exemplo através das suas famílias; vivenciei episódios de ajuda, cooperação e gestão de conflitos entre crianças; e, por fim, um dos pontos positivos de que mais me orgulho é que todas as crianças que quiseram e tiveram a oportunidade de passar por aquele espaço, saíram dali com alguma aprendizagem adquirida e com vontade de voltar àquele sítio – o que me deixa feliz, pois era uma área já existente na instituição e que só conheceram através de mim.

Em contrapartida, foram surgindo alguns obstáculos durante as sessões de recolha de dados, desde o pouco tempo que tinha para levar as crianças àquela área, passando pelo peso e a canseira que era todos os dias levar e trazer os meus materiais e lavá-los após cada exploração, ou a incerteza de que talvez tivesse tido outros resultados se tivesse selecionado sempre as mesmas crianças e fosse acompanhando e avaliando o envolvimento delas de sessão para sessão, mas sobretudo o desafio que era deixar que as crianças explorassem livremente sem interrompê-las ou dar-lhes uma resposta imediata, sem que as deixasse chegar lá sozinhas.

Para gerir melhor estes obstáculos comecei por aproveitar o momento do reforço da manhã para ir preparar o espaço, ao invés de prepará-lo apenas quando já tinha as crianças comigo – o que permitia que estas tivessem mais tempo para explorar a cozinha de lama. Além disso, pedi ao corpo docente da instituição que me arranjassem um local em que pudesse deixar os utensílios e os eletrodomésticos da cozinha de sessão para sessão e comecei por definir com as crianças um momento, que acontecia antes de terminar cada sessão de recolha de dados, em que juntos lavávamos a maior parte dos materiais, de forma a tornar rotina e a não ter de ficar eu sobrecarregada.

A cozinha de lama, presente no espaço exterior, permite às crianças usufruírem de aprendizagens que têm como indutores a criatividade e a imaginação num ambiente e envolvência diferentes do habitual – o espaço exterior. Nesse sentido, e procurando dar resposta a cada um dos objetivos de investigação que defini, foi possível compreender que as crianças interagem bastante umas com as outras, revelando ser mais assídua a brincadeira em grupo e mais pontual a brincadeira individual. Além disso, apesar de ter sido evidente durante o estudo que a utilização dos utensílios da cozinha de lama não serviu apenas para os fins com que foram projetados, mas também para diferentes utilidades, não foi possível aprofundar muito a questão da exploração das crianças relativamente aos materiais de fim aberto, pelo que o segundo objetivo ficou um pouco aquém do que idealizei inicialmente investigar. Por fim, foi possível identificar inúmeras aprendizagens que emergem do brincar durante a exploração da cozinha de lama e, por isso, considero ter sido capaz de dar resposta à minha questão investigativa.

De forma a concluir, esta foi uma experiência que voltaria a repetir quantas vezes fosse necessário, pois além de me ter desafiado a mim, também foi indutora de enormes descobertas, explorações e aprendizagens para as crianças que comigo se aventuraram e a prova disso está na apresentação, análise e discussão deste relatório.

PARTE III – CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

Esta Prática Pedagógica decorreu em Jardim de Infância II, entre setembro e janeiro do ano letivo 2023/2024, numa instituição de cariz público, no concelho de Leiria.

Ao longo desta parte, irá ser descrito, o contexto em que a instituição se insere, bem como, a organização do espaço, do tempo e do grupo de crianças. Como mencionado nas partes supramencionadas neste relatório (Parte I e Parte II), nesta também estará uma reflexão final de contexto, em que serão incluídos excertos de reflexões realizadas ao longo desta prática pedagógica.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1. MEIO ENVOLVENTE

A instituição em que foi realizada a presente PP está localizada na periferia do distrito de Leiria, num bairro social.

Esta localização tem à disposição vários supermercados, restaurantes e serviços de prestação de cuidados de saúde, bem como outras infraestruturas de serviços sociais. Ao redor da instituição é predominante a presença de edifícios para habitação. Há por perto várias igrejas, escolas e opções de transportes públicos.

1.1.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Na Prática Pedagógica realizada nesta instituição da rede pública a sala que me foi atribuída tinha crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A sala, em termos de elementos físicos, continha uma mesa-redonda, quatro mesas retangulares, muitas cadeiras, uma bancada com um lavatório e vários armários para a arrumação dos materiais escolares. Além disso, esta estava dividida em diferentes áreas: a casinha; o tapete; os jogos de chão; os jogos de mesa; a mesa das expressões e a mesa da escrita.

Para que houvesse um maior controlo do grupo, a equipa pedagógica definiu um número de crianças que podiam estar por área, pois dessa forma garantiam que todas as crianças tinham oportunidade de passar por cada um dos diferentes espaços da sala de atividades.

A instituição continha ainda uma vasta área de espaço exterior em que as crianças passavam parte do dia, quer em momentos de brincadeira livre, quer em atividades propostas. Este espaço continha um parque de diversões – dois escorregas, uma escalada,

e uma casinha de madeira com uma caixa de areia –, um campo de futebol, o jogo da macaca, e ainda uma sala de *snoezelen* – uma sala multissensorial que tem como objetivo diminuir os níveis de ansiedade e de tensão e estimular os cinco sentidos – esta era habitualmente utilizada por crianças com Necessidades Educativas Específicas, acompanhadas por terapeutas.

1.1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Nesta instituição a rotina das crianças iniciava-se pelas 8h00 com o período do acolhimento e os momentos de brincadeira livre na sala de atividades. Pelas 10h00 dava-se início à reunião de grupo em que as crianças preenchiam os demais instrumentos de pilotagem e conversavam sobre a atividade orientada que fariam posteriormente. De seguida, dirigiam-se à casa de banho para realizar a higiene e voltavam à sala de atividades para comer o reforço da manhã. Entre as 10h45 e as 12h00 o grupo participava na atividade orientada e procedia uma vez mais à higiene, para que depois pudessem seguir para o almoço, que decorria entre as 12h00 e as 13h30. Aquando do regresso do almoço, entre as 13h30 e as 15h as crianças reuniam no tapete para fazer o balanço do dia, brincavam livremente em cada uma das áreas da sala de atividades e, em pequenos grupos, iam fazendo uma ou outra atividade orientada até ao momento da higiene que antecede a saída da instituição.

1.1.4. GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por vinte crianças, dez do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. Do grupo, faziam parte duas crianças que estavam a ser acompanhadas por uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e por uma educadora de educação especial, semanalmente, visto estas crianças terem sido diagnosticadas com Espectro Autista.

O grupo supramencionado é designado de grupo heterogéneo, dado que este é constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Ao encargo do grupo estavam uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional, ainda que todas as quartas-feiras, havia uma educadora diferente, dada a redução de horário da educadora responsável.

Na sala em que realizei esta PP todas as crianças tinham o controle das micções e dos esfíncteres adquirido, ainda que as crianças diagnosticadas com o Espectro Autista por

vezes usassem fralda, estes já estavam a realizar o processo do desfralde, pois já identificavam cada uma das suas necessidades fisiológicas e transmitiam-nas a qualquer adulto que estivesse por perto.

Apesar do grupo ser heterogéneo tinha bastante homogeneidade no que respeita aos seus gostos: adoravam canções, jogos com rimas e gostavam muito de brincar ao corpo humano, identificando características de determinado órgão, membro ou osso para que os amigos adivinhassem a respetiva parte do corpo. Também eram amantes de histórias e teatros e tinham sempre vontade de recontar cada um deles de forma exímia e responsável.

1.2. REFLEXÃO FINAL DO CONTEXTO

A chegada à valência de Jardim de Infância II, foi vivida num contexto de cariz público, por isso, esta foi sem dúvida uma experiência única e bastante diferente das anteriores, todas elas vivenciadas em instituições privadas. Além de diferente, esta última Prática Pedagógica marcou também o culminar de um percurso e, por conseguinte, a aproximação cada vez mais veloz à realidade de ser oficialmente Educadora de Infância e ter à minha responsabilidade um grupo. Estes factos deixavam-me muito feliz, mas também muito insegura e sempre muito exigente comigo própria.

Queria dar o meu melhor, assumindo que o meu melhor teria de ser sempre melhor que o que dei nos contextos anteriores e isso nem sempre foi fácil de alcançar – exigia muita reflexão, muita consistência e principalmente muita resiliência.

Foi para mim muitas vezes difícil ter de comemorar todos os dias festivos que o Projeto Anual de Atividades priorizava, pois sentia que o grupo precisava de desafios bem mais importantes que desenhar robôs relativamente à comemoração do dia do pijama, por exemplo. Era urgente definirem-se regras, criar mais estabilidade e preparar o grupo para tudo o que ia acontecendo, pois sem esses princípios que considerei fundamentais seria muito desafiante ter uma boa experiência naquele contexto.

Havia crianças que queriam muito destacar-se em relação aos colegas e por mais que não quisesse dar-lhes esse “palco”, tornava-se obvio que eram essas a quem mais atenção dava – pois tinha de estar constantemente a chamar à atenção, tinha de mudar sistematicamente de lugar e o tempo ia passando e as crianças mais reservadas e com maior dificuldade a integrar-se no grande grupo, continuavam sem grande espaço para aparecer. Isto fazia com que me sentisse muitas vezes duvidosa da minha postura, pois sentia que era difícil chegar a todas as crianças da mesma forma e foi muito desafiante

criar relação e à vontade com o grupo, mostrando-me sempre muito insegura com esses momentos.

Outra questão que acabava por me incomodar era o facto de já não haver aquele momento que tão bem me fazia nos contextos vividos em instituições da rede privada– a mudança de fraldas, em que estávamos ali com a criança de um para um, com o maior respeito, conexão e tempo que era só nosso. Senti muito a falta desse momento. O facto das crianças dos jardins de infância públicos ingressarem, por regra, com o desfralde feito foi sempre visto como um descanso para muitos profissionais, mas a mim fazia-me muita falta, porque muitas vezes só conseguia falar com crianças nesse espaço de tempo e por mais que tentasse ter esses momentos de um para um na sala de atividades, sinto que não era a mesma coisa, não estávamos num espaço a sós e isso é logo um entrave para que não haja o à vontade para conversar, brincar e partilhar momentos únicos como esse.

Este contexto, na instituição em que estava, tinha uma carga horária muito distinta das que sempre havia tido em instituições privadas. O dia começava às 9h, mas a pausa do almoço era de uma hora e meia e pelas 15h30 a minha presença na instituição era dada como terminada. Tendo eu recolhido os dados para o meu relatório final de mestrado no contexto que antecedeu este, havia muito trabalho que podia ter sido adiantado no que restava dos dias, mas a verdade é que isso não aconteceu. Todos os dias o cansaço se sobrepunha a qualquer vontade de adiantar trabalho e isso deixava-me genuinamente insegura e na dúvida se estaria certa da profissão que havia escolhido ou não.

A verdade é que com o passar do tempo o grupo foi-se mostrando mais predisposto a cumprir as normas de convivência, foi aderindo cada vez mais às brincadeiras com rimas, canções e jogos lúdicos com que cativava a sua atenção e ir para a Sala Vermelha foi sendo cada vez menos desafiante e mais prazeroso.

Considero que os dois assuntos com que mostrei evolução durante este percurso foram a avaliação e a documentação pedagógica e foram também eles os dois assuntos que mais me atormentaram durante todo o meu percurso académico. A avaliação, tal como mencionei na minha 3ª. reflexão individual (dezembro de 2023) “era sempre uma das fases que eu queria “passar à frente” – ora por em todo o meu percurso académico ter sido confrontada com essa de uma forma com que nem sempre me fui identificando ou simplesmente por não saber como se avaliam estas faixas etárias”. Segundo as OCEPE é um processo contínuo e integrado à prática, baseado na observação direta, no registo e na valorização da participação das crianças, que visa entender e apoiar o seu

desenvolvimento de uma forma holística (Lopes Da Silva et al., 2016). A dimensão avaliativa começou neste contexto a ser vista por mim com maior leveza e no fim foi bom sentir que afinal eu já fazia parte desse processo, mas não o passava para o papel e percebi que ao fazê-lo dava para revisar esse documento várias vezes e em momentos distintos e avaliar, por exemplo, o desempenho do grupo em determinada tarefa ou a predisposição para responder a questões – e, no fundo, avaliar as evoluções e estagnações do grupo, de forma geral ou das crianças, individualmente.

Além da avaliação, a documentação pedagógica é também ela muito importante, nomeadamente porque permite que os educadores reflitam sobre a sua prática, planeiem atividades adequadas às necessidades das crianças e promovam a participação ativa. Esses documentos serviam de suporte não só para a equipa pedagógica, mas também para as crianças e para os pais – visto que às crianças lhes permitiu voltar ao momento documentado e fazer pequenas observações ou reflexões acerca de como, porquê e se tivesse sido feito de outra forma como foi disso exemplo, quando o M.(5 anos) num dia ao ver uma das documentações que elaborámos acerca da descoberta das cores disse “pois, e se tivéssemos posto uma mão verde, misturada com uma laranja e uma roxa, ficava uma cor escura e confusa, porque ficava tudo misturado”. E aos pais, porque lhes ia dando conta do que ia sendo desenvolvido, através de documentações feitas com as crianças e tendo em conta momentos que partiram de curiosidades e ou dúvidas por parte do grupo (Lopes Da Silva et al., 2016).

Para terminar, a experiência vivenciada nesta instituição da rede pública, ficou marcada pelo desafio, mas também pela sistemática evolução e vontade de alcançar sempre a melhor versão da educadora que anseio ser. Para que este percurso fosse considerado bem-sucedido é pertinente denotar que houve muito trabalho de casa, muito investimento e muitas tentativas-erro, pois a meu ver, sem errar não há espaço para aprender a fazer diferente. Assim, dei por terminado o desempenho do papel de mestrandia e espero que muito em breve continue a desafiar-me e a investir em mim, nas minhas dúvidas e curiosidades enquanto Educadora de Infância.

CONCLUSÃO FINAL

Este percurso foi marcado por períodos de evolução constantes e hoje, passado um ano e meio desde o embarque que me dava acesso ao meu maior sonho, sei a bagagem que um educador de infância tem de carregar e a forma com que este tem de saber cuidar dela a fim de ser um bom piloto para todos os aventureiros com que se cruzar.

O educador de infância tem um papel determinante na vida de cada uma das crianças com quem se cruza, pois cabe a este ter a sensibilidade de a ver como uma criança singular, cabe a ele assegurar que esta se sinta sempre protegida e principalmente é ele quem tem a responsabilidade de garantir e promover situações apropriadas para que as suas crianças se desenvolvam de forma holística. A persistência, consistência, verdade, segurança, crença e o respeito são alguns dos alicerces para que desempenhe um bom papel e para que eduque crianças com bons valores, sabedoras daquilo que valem (que se sentem reconhecidas), mas sobretudo autónomas.

Foi na instituição privada em que vivenciei grande parte do Mestrado em Educação Pré-Escolar e foram esses os meses em que considero ter-me relacionado melhor com os grupos, em que criei mais empatia e em que vi mais necessidades e interesses atendidos num curto espaço de tempo. É evidente que a experiência que tive na instituição da rede pública foi também ela determinante para o meu percurso, ainda assim, sinto que os pais não se envolvem de forma tão integral o que acaba por nos distanciar vivamente no que concerne à relação escola-família que é crucial no processo de desenvolvimento e educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à parte investigativa deste relatório, esta surgiu no contexto de Jardim de Infância I, numa instituição da rede privada e desde cedo soube que seria algo relacionado com o espaço exterior que levaria a cabo esta investigação. Assim e tendo um espaço que estava meio esquecido no exterior da instituição, nada me faria mais sentido que explorá-lo com crianças e juntos descobríssemos as suas mais valias. Desta forma, é possível afirmar que quando bem organizado, tanto o espaço como o que nele está disponível, emergem aprendizagens significativas, ricas em explorações incríveis e brincadeiras fenomenais, por isso, é impossível não estar feliz com as vivências e surpresas que lá vivi.

De forma a sintetizar este percurso, tão aventureiro e marcante, aprez-me dizer que a experiência aliada à boa teoria só poderia resultar na certeza de que esta é a profissão que quero desempenhar daqui em diante e que é no ato de educar que consigo ser mais genuína

e feliz. Considero que no caminho da educação temos mesmo de ser equipa, no envolvimento com as famílias, com a comunidade e especialmente com as equipas com que vamos trabalhando nas instituições, pois só assim criamos relações basilares e aptas a educar para a compreensão, aceitação, igualdade, gentileza, bondade, tolerância e tantos outros valores tão urgentes nos dias que correm. Para que tudo isto seja possível, aprendi que tem de haver um trabalho de casa muito sério e consistente – o período de reflexão – é para mim fundamental que aos dias que correm me sente, só ou acompanhada, e (re)pense sobre tudo aquilo que aconteceu, que foi dito ou feito e que tem sempre formas diferentes de (re)fazer, mas para isso há que permitir aceitar que nem sempre alcançamos a perfeição e que, por mais interessados, empenhados e perfeccionistas que sejamos, há sempre espaço para melhorarmos as nossas palavras e/ou ações. Posto isto, daqui em diante, espero continuar a construir o meu próprio percurso, na certeza de que sozinha sou capaz de o fazer pela positiva, mas acompanhada consigo fazê-lo sempre com outro brio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo E Práticas De Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, C. (2018). *As crianças e as Concepções do Brincar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23162/1/CAROLINA_ALBUQUERQUE.pdf
- Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Texto Editores.
- Dias, I. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca* 6 (1), 488-502. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372>
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto Editora.
- Cardoso, S. (2015). *Brincar...um caminho de aprendizagens* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11446/1/SANDRA_CARDOSO.pdf
- Carvalho, C. S. F. (2022). *O que há neste lugar: exploração sensorial no espaço exterior com crianças dos 3 aos 5 anos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43973/1/CATARINA_CARVALHO.pdf
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, P. & Silva, D. (2023). *Educação Infantil*. Conedu. IX Congresso Nacional de Educação. 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.000
- Cavicchia, D. de C. (s.d.). *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. Universidade Estadual Paulista.
- Colaço, H. (2013). *A Criatividade na Educação Pré-Escolar como forma de Expressão e Comunicação* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6926/1/Relat%C3%B3rio_Final.pdf
- Colinvaux, D. (s.d.). História da Pedagogia. *Educação Apresenta*, 1 (1), 5-21. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4081869/mod_resource/content/1/Biografia%20de%20Piaget.pdf
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Cristeto, A. (2019). *“Vamos à Rua” – O Brincar no Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27776/1/Rlat%C3%B3rio%20Ana%20Cristeto%20%28Vers%C3%A3o%20Definitiva%29.pdf>
- Dias, I. (2014). Desenvolvimento a primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Rev. Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483/288>
- Faria, M. (2018). *Organização do Espaço e Materiais da Sala de Atividades– Fator de aprendizagem e desenvolvimento da criança* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9460/1/MariaJoaoFaria_2016465_organiza%C3%A7aodoespa%C3%A7oemateriaisdasaladeatividades-fatordedesenvolvimentodacrian%C3%A7a.pdf

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar?: na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). *Instrumentos de avaliação. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Direção - Geral da Educação.
- Ferreira, L. M., Moura, S. R., Silva, N. P. & Borcém, R. C. S. (2023). Jogar E O Brincar No Desenvolvimento Da Aprendizagem De Crianças Da Educação Infantil: Compreensões De Práticas Pedagógicas. *Revista Campo da História*, 8(1), 319-342. https://www.researchgate.net/publication/369832376_O_JOGAR_E_O_BRINCAR_NO_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DE_CRIANCAS_DA_EDUCACAO_INFANTIL_COMPREENSOES_DE_PRATICAS_PEDAGOGICAS
- Figueiredo, M.C. & Amendoeira, J. (2018). O estudo de caso como método de investigação em enfermagem. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 6(2), (102-107) <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2590>
- Fleer, M. (2017). Mud kitchen conversations: Investigating how children's play supports language and literacy development. *Australasian Journal of Early Childhood*.
- Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Penso.
- Fortuna, T. (2018). *Brincar é aprender. Jogos e ensino de história*. Editora da UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1>
- Freitas, M. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>
- Gibson, H. (2019). The Importance of Outdoor Play for Young Children's Healthy Development. *Journal of Extensive Outdoor Play*.
- Gomes, B. (2021). Tornar visível a aprendizagem da criança: A construção do portefólio em educação de infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 139-147). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Grieshaber, S., McArdle, F., & Garvis, S. (2018). "It's all about caring for the environment": Children's perspectives of an Australian bush kinder program. *Environmental Education Research*.
- Guedes, M., & Barros, S. (2010). *Piaget e os estádios*. Segredosdapsicologia. <https://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20psicologia/crescimento-desenvolvimento-e-envelhecimento/desenvolvimento%20ao%20longo%20da%20inf%C3%A2ncia%20e%20adolesc%C3%A2ncia/desenvolvimento-cognitivo2/piaget-e-os-estadios/>
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). *Analyzing interaction: Video, ethnography, and situated conduct*. (Eds.), Handbook of discourse analysis Sage.
- Heitor, M. (2015). *A Importância Do Desenvolvimento De Atividades De Expressão Motora* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20631/1/Binder2.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaulfuss, M. (2017). *Vygotsky e Suas Contribuições Para a Educação*. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas. <https://revista.fait.edu.br/cloud/artigos/2024/05/20240504103104-01146.pdf>
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Lourenço, O. & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103(1), 143-164. https://www.researchgate.net/publication/232556312_In_Defense_of_Piaget's_Theory_A_Reply_to_10_Common_Criticisms

- Maria, I. (2021). *Brincar Livremente Na Natureza: Contributo De Pais E Professores*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6537/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Isabela_Maria.pdf
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*, 21(36), 101-204. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2946/1/Aprender%20a%20brincar%20ao%20ar%20livre%20num%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20em%20Portugal.pdf>
- Martin, C. L. & Darling, N. (2017). *The Role of Nature in the Development of Creativity in Children*. *Developmental Psychology*.
- Martins, D. (2021). *A Tolerância dos Pais ao Brincar Arriscado* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19897/1/DM_Diana%20Martins_%202021.pdf
- Matta, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moreira, A. (2021). *A experiência prática e o desenvolvimento integral* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3045/1/A%20experi%C3%A2ncia%20pr%C3%A1tica%20e%20o%20desenvolvimento%20integral%2028Alexandra%20Moreira%2C%20n%C2%BA%202014070%29.pdf>
- Nascimento, I. (2021). *As Experiências Sensoriais Enquanto Promotoras Do Desenvolvimento Motor Na Creche E Jardim De Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37524/1/RelatorioFinal.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, M. (2011). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. Elsevier.
- Oliveira, M. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. Editora Scipione.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa e Trabalho.
- Pellegrini, A. D. (2018). *Outdoor Play and Children's Physical Activity*. *APA Handbook of Child Development*.
- Pinto, A. (2023). *Potencialidades do brincar na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45316/1/ANA_PINTO.pdf
- Policarpo, B. (2022). *Brincar e Aprender ao Ar Livre na Educação de Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43070/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20final%C3%ADssimo.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabello, E., & Silveira passos, J. (s.d.). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>
- Ribeiro, F., Picalho, A., Cunico, L. & Fadel, L. (2022) Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, 17(1), 100-113. https://www.researchgate.net/publication/366622309_Abordagem_interpretativista_e_metodo_qualitativo

[na pesquisa documental descricao geral das etapas de coleta e analise de dados Interpretivist approach and qualitative method in documentary research g](#)

- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>
- Sampaio, R. & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Escola Nacional de Administração Pública. https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf
- Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, J. E. (1992). *Um estudo da Teoria Psicossocial de Erikson e algumas implicações para a Educação Física*. *Kinesis*, (9), 69-93. <https://doi.org/10.5902/231654648412>
- Sousa, A., Presado, M. & Cardoso, M. (2019). Análise de vídeos como metodologia de investigação: revisão sistemática. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(2), 3-15. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9063/1/193-Texto%20Artigo-714-1-10-20191228.pdf>
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2017). *The power of play: A research summary on play and learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Walsham, G. (1993). *Interpreting Information Systems in Organizations*. John Wiley & Sons.
- White, J. (2014). *Orientações para fazer uma cozinha de lama*. Cadernos de Educação de Infância n.º 101, 2-27.
- Wuart, A. (2021). *O espaço exterior como ambiente educativo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39587/1/ARIANA_WIART.pdf
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (2ªed.). Bookman.
- Zylberberg, T. & Nista-Piccolo, V. (2008). As Contribuições dos Estudos Sobre Inteligência Humana para a Pedagogia do Esporte. *Pensar a Prática*. 11(1), 58-68. <https://revistas.ufg.br/fe/article/download/1845/3619/15833>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – REFLEXÃO INDIVIDUAL 12 A 14 DE DEZEMBRO DE 2022

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, inserida no 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi solicitada pelos docentes supervisores, a realização de uma reflexão individual relativa à semana de 12 a 14 de dezembro. Esta reflexão terá como tema principal os momentos de transição nas rotinas de creche, sendo que foi uma questão que me deixou reflexiva na semana que decorreu. Esta semana fui mestranda observadora, pelo que não me competiu a mim a gestão do grupo. Ainda assim, auxiliei a minha colega Maria sempre que necessário. Na segunda-feira, a educadora cooperante não esteve presente. A auxiliar esteve desde o nosso horário na instituição e ajudou-nos na organização do grupo. Cantámos músicas alusivas à época natalícia e foi um dia muito bem passado. A _____ esteve a explorar os números de 1 a 10 com as crianças e deu para perceber quem já os reconhecia e quem não, bem como se concluiu que alguns reconhecem os números, mas ainda não conseguem fazer a associação número-objeto. O dia seguinte deu lugar à exploração de plasticina e foi muito giro aquilo que com ela criaram. Neste dia considero que o grupo estava deveras agitado, e foi particularmente difícil lidar com este nos momentos de transição. Ao contrário do que se pensa estes são momentos de extrema relevância e que necessitam de uma organização e planificação pré-definida e a verdade é que acabam sempre por estar fora das planificações que criamos. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (p.443). As crianças da primeira infância não compreendem porque é que estas mudanças têm de acontecer e nesse sentido devem arranjar-se os momentos de transição em que as crianças percebam que aquilo é feito dessa forma por um motivo. As crianças estão habituadas à rotina do dia a dia em sala, mas é injusto que tenham de parar uma brincadeira a meio, por exemplo, para arrumar e ir meter o babeto. Assim, é importante que haja uma conversa com o grupo explicando o momento que se segue, podem fazer-se jogos de concentração ou até cantar-se músicas, desde que o grupo perceba que não está a fazer-se aquilo só porque o adulto quer, mas porque é assim que a rotina o exige. Nestes momentos eu opto sempre por cantar uma música que fiz de propósito para quando quero captar a atenção deles (anexo 1), e a verdade é que comigo tem sempre resultado, ainda que por vezes tenha de começar de início para voltar a acalmá-los. Esta semana a mestranda titular Maria trouxe um novo

método de atenção, um exercício de yoga para crianças e a verdade é que resultou em alguns momentos, mas não em todos e nem a gerirmos juntas a colocação dos babetes fomos bem-sucedidas. Estes são momentos que nos deixam mais frustradas e sem forças porque nos questionamos imenso sobre “o que estamos a fazer mal?” ou “o que é que podemos fazer diferente?”, porque a verdade é que tem vezes que o que trazemos resulta e outras que nem tanto. Desta forma os momentos de transição são um momento da rotina que quero começar a introduzir nas minhas planificações, porque de facto são fundamentais não só para a gestão/organização das crianças, mas sobretudo do adulto que gere o grupo. Hohmann e Weikart (2011) consideram que uma rotina diária bem planeada é um aspeto relevante para que as transições ocorram de forma agradável pois as crianças ao estarem familiarizadas com a mesma, conseguem ter a perceção do que vai acontecer, bem como podem preparar-se para o momento seguinte. Em jeito de conclusão, esta foi uma semana em que senti uma nova necessidade perante o grupo de crianças com o qual partilhamos a nossa prática – a planificação dos momentos de transição. Identificar estas necessidades, mesmo que já na reta final desta experiência em creche, faz com que eu entenda que não importa a altura em que as necessidades vêm ao de cima, mas sim que tenha vontade de fazer alguma coisa para dar resposta a isso, sempre com o objetivo de melhorar e contornar os momentos de maior dificuldade. Neste processo pode errar-se as vezes que forem precisas, desde que no final se tenham feito grandes descobertas e aprendizagens. Estou muito feliz por descobrir mais uma necessidade e anseio dar-lhe resposta já na próxima planificação e, claro, na intervenção da primeira semana do próximo ano.

APÊNDICE 2 – REFLEXÃO INDIVIDUAL 3 E 4 DE JANEIRO DE 2023

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, inserida no 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi solicitada pelos docentes supervisores, a realização de uma reflexão individual relativa à semana de três e quatro de janeiro. A presente reflexão espelhará a perspetiva que tenho relativamente à importância de acolher as emoções e os sentimentos das crianças, mais especificamente da 1ª infância. Desde o início da minha experiência em contexto de creche que dou maior importância à criança num todo. Ou seja, senti que até iniciar este percurso focava-me sempre mais em mim e nem tanto naquilo que as crianças pensavam, expressavam ou sentiam acerca de qualquer assunto. No entanto, hoje o meu único foco são elas e o seu bem-estar, uma vez que me tento sempre pôr no papel de criança indefesa, que está ainda a tentar perceber este mundo (estranho) em que vivemos. Segundo o dicionário Priberam, a palavra “acolher” significa dar ou receber refúgio, abrigo ou proteção. Neste sentido quando falo em acolhimento das emoções e dos sentimentos da criança, refiro-me à forma como esta deve sentir-se: amada, segura, protegida, valorizada. Os primeiros vínculos com os quais a criança contacta partem normalmente de familiares bastante próximos, pessoas essas com quem criam afeições incomparáveis. Quando esse vínculo é quebrado, normalmente na rotina diária, ao passarem o dia na escola, a criança sente-se “nua”, despida de segurança, de proteção, de colinho, entre outros supramencionados. A fim de combater isso, é importante que os profissionais de educação (educadora e auxiliar) tenham consciência de que a criança não está a fazer “birra”, ou a “tirar o dia para chatear”, simplesmente está a precisar de ver uma necessidade que no seu seio familiar vê como garantida a ser respondida, só está a querer que a compreendam, assim como lhe exigem que compreenda o adulto nos dias em que este não está tão bem disposto ou com paciência. Quando uma criança chora, normalmente é um momento de grande frustração para ela, bem como para o adulto que a acompanha, no entanto muitas das vezes a “birra” está no adulto que não se coloca no papel da criança, e não nessa – que apenas precisa de um carinho, uma confirmação de que tudo vai voltar ao normal e que a compreendam e respeitem. E sim, é sobre respeito. É sobre amor. É sobre ser e estar presente em momentos de maior aflição. Ao encontrar uma criança triste se substituirmos um “Não chores!” por um “Eu sei que estás triste, mas não te preocupes! Sabes, por vezes também ando triste e está tudo bem com isso, se quiseres chorar podes fazê-lo, mas podemos ir brincar juntos se preferires. Não estás

sozinho!” fazemos completamente a diferença no dia, na semana e certamente na vida dessa mesma criança. Costumo referir que até nós, adultos, sentimos necessidade de aprovação, de ouvir que não estamos sozinhos ou que está tudo bem em não estarmos bem, por isso, se nós que temos perfeita consciência que na vida nem tudo é perfeito e nem sempre corre tudo como queremos, as crianças, que ainda não conseguem ter essa percepção do mundo, têm muito mais necessidade de ser acolhidas. Por isso, para mim, a importância de “acolher” as dores, as emoções e os sentimentos das crianças é fundamental para que estas se desenvolvam nos mais diversos meios – social, familiar, escolar – cientes de que nem tudo são alegrias, que muitas vezes estamos tristes e que não há mal algum em termos esse sentimento. Além disso, é também fundamental que os adultos, principalmente os que contactam diariamente com crianças, comecem a saber pôr-se no lugar da criança; comecem a respirar fundo, antes de perderem a paciência; que abracem mais; que deem mais colinho; que ouçam mais e falem menos, bem menos. Em jeito de conclusão, escolhi refletir acerca deste assunto uma vez que cada vez mais assisto a adultos cansados, que escolhem posicionar-se no centro do mundo, ao invés de vê-los focados em perceber o que é que pode causar determinadas “dores” às crianças e de validarem esses sentimentos e emoções, uma vez que também nos deparamos com situações semelhantes e que primeiro que passe temos de sentir-nos validados, apoiados, seguros e protegidos. Além disso espero que eu, enquanto futura profissional de educação, tente sempre dar o meu melhor nesse sentido, escutando-as mais e compensando-as com muito amor, carinho, proteção e claro, VALIDAÇÃO. Neste sentido, espero que os meus comportamentos influenciem outros adultos, fazendo com que estes comecem a acolher de diferente forma, assumindo o significado íntegro da palavra. Assim criaremos crianças mais seguras, bem resolvidas e que não têm medo de se expressar, de agir ou de não estar sempre bem e felizes.

APÊNDICE 3 – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 27 A 29 DE MARÇO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, presente no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos solicitada a elaboração da reflexão semanal aliada ao conteúdo do seminário “Ser educador consciente: um impulsionador para o sucesso das aprendizagens numa perspetiva sistémica”. Nesse sentido, começarei por refletir primeiro relativamente a este, e por fim farei uma ponte de ligação com a prática desta semana, entre os dias 27 e 29 de março, respetivamente. Para o seminário foi convidada para oradora a psicóloga clínica, [nome], colaboradora da Associação Vozes de Infância. Após uma breve apresentação desta por parte dos docentes supervisores, [nome] e [nome], foi vez de exercitar a mente através da intenção. Ou seja, fomos convidados a pensar naquilo que nos inquieta/nos preocupa e a deixar fora daquele espaço. Em oposição, devíamos pensar numa intenção que nos tranquilizasse e fizesse pensar que era importante a nossa presença naquele espaço, naquele momento de partilha. Para isso, fizemos alguns exercícios de consciência mental e considero que essa estratégia foi o ponto de partida para a “viagem” que ali se iniciou. Confesso que mesmo indo ao exterior da sala deixar as preocupações, tal como o fizemos em grande grupo, não resultou grande coisa. A verdade é que se fosse uma opção minha em outros momentos também gostava de despir-me delas, no entanto não é fácil, pois têm uma carga emocional, demasiado importante na “bagagem” que carrego nas minhas costas. O foco do seminário estava nas estratégias/etapas que devemos adotar a fim de sermos educadores conscientes e para mim isso ficou claro quando nos foi dito que para o sermos “temos de cuidar de nós, pensar em nós, escutar o nosso coração e focarmo-nos em dois aspetos importantes: acreditar e trabalhar com o coração”. Considero que esta mensagem em particular teve um enorme impacto em mim, não só por muitas vezes não ter tempo sequer de perceber como estou, como me sinto, o que me faz “desligar”, mas também por ser uma pessoa tão insegura que raramente confia em si e que precisa, constantemente, que lhe reconheçam as características para parar com o pensamento – “Não sou capaz”, porque sou...! Houve um momento durante o seminário em que nos foi pedido que rasgássemos uma folha do nosso caderno, a dobrássemos a meio e seguimos as seguintes orientações: ao centro fazer um símbolo/imagem que nos caracterize; à esquerda escrever 3 medos que tenhamos; à direita escrever 3 características que nos caracterizem e 3 grandes sucessos que já alcançámos até aqui; por fim, na parte inferior da folha, foi-nos pedido que escrevêssemos

3 sonhos nossos. E aqui, quando dei por mim, já tinha preenchido os medos, sendo que apenas 3 eram muito pouco para a quantidade de inseguranças que eu tenho; já tinha preenchido características que me caracterizam, coisa que também não foi difícil, porque feliz ou infelizmente ouço-o com alguma frequência. No entanto, os espaços para o preenchimento dos sucessos e dos sonhos continuava em branco, e não é por falta de sonhos ou de desafios alcançados, mas sim por insegurança minha. Às tantas dou por mim a pensar que os outros acreditam muito mais em mim do que eu própria e isso não me beneficia, não me prepara para cuidar dos outros, pois primeiro tenho de cuidar de mim. E a verdade é que muitas vezes se eu me sentisse mais empoderada, forte, confiante e segura, não tomava decisões que mais tarde, ao refletir sobre elas, penso: “mas porque é que agi assim?”, daí que esta tenha sido outra das aprendizagens que levei comigo, a importância de cuidar de mim, para ser capaz de cuidar dos outros, pois só “és um agente de mudança na vida das crianças” se “fores o agente de mudança da tua própria vida”, como aliás nos disse a querida Esta semana na , várias foram as vezes em que dei respostas ou fiz perguntas/comentários que posteriormente me deixaram a refletir: ora porque falava mais do que ouvia; ora porque fazia perguntas às quais estou farta de saber a resposta – e dava por mim a pensar: esta não é a educadora que eu quero ser. A verdade é que com o seminário percebi que não era propriamente fácil para mim esta semana ter tido interações completamente conscientes, porque nem por um momento eu me “despi” dos meus problemas/inquietações; nem por um segundo respeitei o facto de não estar tranquila, de me sentir pressionada com o pré projeto do relatório final; nunca parei para cuidar de mim. Então como haveria eu de estar capaz de cuidar, de forma consciente, dos outros? Não estava. E está tudo bem com isso, a partir do momento em que te fazem confrontar com a tua própria realidade, em que tens finalmente um tempo que é para ti e que é para definires estratégias e reinventares-te, dando-te oportunidade de fazer diferente – sem nunca te esqueceres de ti. Quando choro o pior que podem fazer-me é perguntar-me porque é que estou a chorar, ou dizerem-me “não precisas de chorar, está tudo bem”. Porque se estou a chorar é porque estou a libertar-me de emoções/sentimentos que não quero guardar para mim e porque sei que depois dessa descarga vou estar mais leve. Contudo, na quarta-feira, foi aula aberta de natação para o grupo de crianças da sala verde, com o intuito dos pais verem a evolução das crianças naquela atividade. Certo é que, na ida até ao balneário, no fim da aula, algumas crianças choraram – umas porque viram os pais ir-se embora e outras porque os pais não tinham tido a possibilidade de assistir a esse momento e eu dei por mim a fazer o que menos

gosto que façam comigo – a arranjar motivos para que aquele sentimento não fosse importante o suficiente para os meter a chorar (ex. Não chores, já viste o pai da criança x nem sequer veio e ela não está a chorar OU a mãe da criança y também veio e ele não está a chorar, no fim do dia voltas a estar com os teus pais, está tudo bem), além disto também dei abraços, mas mais tarde pensei: afinal de que serve um abraço meu (em jeito de acolher um sentimento) se depois também eu arranjei motivos para a não exteriorização do sentimento de uma criança – e fiquei triste. Porque efetivamente muitas vezes é-me difícil colocar no papel de criança, sendo que comigo sempre disseram o tão famoso “já passou”, mesmo sem me ter passado, e então tendo sempre a escorregar em erros que cometeram comigo. Em jeito de conclusão e interligando as questões do seminário com a semana de prática, retiro três ideias principais: a primeira é que sem estar bem comigo, dificilmente vou conseguir cuidar dos outros; a segunda é que sem muito trabalho da minha parte, vai ser difícil deixar de fazer com os outros aquilo que foram fazendo comigo, desconstruir coisas com as quais não me identifico; e, por fim, a terceira é que além de mim ninguém tem a obrigação de acreditar em mim – por isso, importa que comece o trabalho de autocuidado desde já. Sinto que aos poucos vou conseguindo aproximar-me cada vez mais da educadora que quero ser, mesmo que com erros pelo meio, contudo defendo que sem erros não há aprendizagem. Tenho plena noção do trabalho que envolve ser um educador consciente e respeitador, um educador capaz de acolher sentimentos sem julgamento, críticas ou preconceitos e considero-me bastante empenhada no que a isto diz respeito a aproximar-me cada vez mais da educadora que sonho ser. Ainda assim, acho muito importante que tenha a capacidade de reconhecer atitudes ou ações menos positivas e que me debruce sobre elas, pois sem reflexão não há evolução e eu sei que sou capaz de muito mais, por isso vou continuar a trabalhar nesse sentido.

APÊNDICE 4 – EXEMPLO PLANIFICAÇÃO 1º ANO 1º SEMESTRE

Planificação Individual Mestranda Sofia - Dia 24/10/2022					Avaliação
Tempo	Intencionalidade Educativa	Rotina	Descrição e Estratégias da Proposta Educativa	Recursos	
8:00h - 9:30h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Estimular o sentido de partilha.</p>	Acolhimento	Durante o momento do acolhimento é suposto receber e reconfortar cada criança à medida que vão chegando à sala. Desta forma, pretende-se providenciar o conforto das crianças, ajudando-as a que se sintam integradas e bem recebidas. Este é o momento em que se retiram as mochilas e os casacos para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Mestrandas</p>	
9:30h - 10:00h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Potenciar a autonomia individual e em grupo; Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples;</p> <p>Desenvolvimento cognitivo: Desenvolver o reconhecimento das diferentes cores, ações e objetos presentes na história;</p> <p>Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da entrega do lanche da manhã entre pares.</p>	Brincadeira livre e reunião em grande grupo	Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", cantada pelas intervenientes, espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente, nos seus lugares e se sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom dia". Posteriormente será dramatizada por mim a história da "Rainha das Cores", de Jutta Bauer, no tapete. Por fim, pede-se a uma das crianças que auxilie a mestranda titular com a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestrandas</p> <p>Físicos: Águas Brinquedos Cartão (desenho do castelo) Fitas de cetim de várias cores Jogos Lanche da manhã Livro "Rainha das Cores" Materiais Tapete</p>	
10:00h - 11:15h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Propiciar a resposta a questões simples; Estimular o sentido de partilha;</p> <p>Desenvolvimento cognitivo: Promover a exploração e a descoberta de novos materiais; Fomentar a compreensão das cores, através da associação a elementos exteriores;</p> <p>Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da manipulação da "massa mágica".</p>	Provocação da proposta no "Cantinho Mãos à Obra!"	Terminado o lanche da manhã, será dada autorização ao grupo para brincar livremente e serão escolhidas 3 crianças para que se dirijam com a mestranda titular ao "Cantinho Mãos à Obra", em que terão à sua disposição um tabuleiro de experimentação, assim como água, farinha maizena e corantes alimentares. De seguida, farão com as indicações da estagiária uma "Massa Mágica" que terá o aspeto de ser bastante dura, mas depressa se torna líquida. Cada criança terá a sua bandeja de experimentação com massa de uma só cor, sendo que poderão trocar de cores entre amigos ou simplesmente misturá-las. Neste sentido, será dada a oportunidade de explorar livremente as demais consistências e sabores (se assim for do seu desejo).	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestranda Sofia</p> <p>Físicos: Água Corantes Alimentares Farinha Maizena Tabuleiros</p>	Observação direta da reação das crianças, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagens retidas durante a atividade. O registo é feito através de fotografias e notas de campo (que serão escritas, posteriormente).

Planificação Individual Mestranda Sofia - Dia 25/10/2022					
Tempo	Intencionalidade Educativa	Rotina	Descrição e Estratégias da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação
8:00h - 9:30h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Estimular o sentido de partilha.</p>	Acolhimento	Durante o momento do acolhimento é suposto receber e reconfortar cada criança à medida que vão chegando à sala. Desta forma, pretende-se providenciar o conforto das crianças, ajudando-as a que se sintam integradas e bem recebidas. Este é o momento em que se retiram as mochilas e os casacos para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Mestrandas</p>	
9:30h - 10:00h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Potenciar a autonomia individual e em grupo; Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples;</p> <p>Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da entrega do lanche da manhã entre pares.</p>	Brincadeira livre e reunião em grande grupo	Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", cantada pelas intervenientes, espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente, nos seus lugares e se sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom dia". Por fim, pede-se a uma das crianças que auxilie a mestranda titular com a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestrandas</p> <p>Físicos: Águas Brinquedos Jogos Lanche da manhã Materiais Tapete</p>	
10:00h - 11:15h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Propiciar a resposta a questões simples; Estimular o sentido de partilha;</p> <p>Desenvolvimento cognitivo: Promover a exploração e a descoberta de novos materiais; Fomentar a compreensão das cores, através da associação a elementos exteriores;</p> <p>Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da manipulação do giz caseiro.</p>	Provocação da proposta no "Cantinho Mãos à Obra!"	Terminado o lanche da manhã, será dada autorização ao grupo para brincar livremente e serão escolhidas de novo as 3 crianças do dia anterior para que se dirijam com a mestranda titular ao "Cantinho Mãos à Obra", em que terão à sua disposição um tableiro de experimentação com giz (em formato de coração) de diversas cores escondido por bolinhas de esferovite. Cada criança terá um tableiro e deverá encontrar nele os giz de determinada cor, que será solicitada pela estagiária. O pedido será feito até que estejam encontrados todos os corações (giz). Posteriormente, esta deve apresentar ao grupo cartões com ilustrações de elementos que têm cada uma das cores para que os associem à sua respetiva "família de cores". De seguida, será feita uma explicação às crianças que refere que aquele giz foi feito com a massa que exploraram livremente no dia anterior e estas poderão observar e explorar o tempo que quiserem o novo material de escrita/coloração. Também estará ao dispor de cada criança uma cartolina preta, de tamanho A5, onde poderão fazer as suas obras de arte.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestranda Sofia</p> <p>Físicos: Bolas de esferovite Cartões com ilustrações (plastificados) Cartolina preta Giz caseiro Tableiros</p>	Observação direta da reação das crianças, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagens retidas durante a atividade. O registo é feito através de fotografias e notas de campo (que serão escritas, posteriormente).

Planificação Individual Mestranda Sofia - Dia 26/10/2022				
Tempo	Intencionalidade Educativa	Rotina	Descrição e Estratégias da Proposta Educativa	Recursos
8:00h - 9:30h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Estimular o sentido de partilha.</p>	Acolhimento	Durante o momento do acolhimento é suposto receber e reconfortar cada criança à medida que vão chegando à sala. Desta forma, pretende-se providenciar o conforto das crianças, ajudando-as a que se sintam integradas e bem recebidas. Este é o momento em que se retiram as mochilas e os casacos para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Mestrandas</p>
9:30h - 10:00h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Potenciar a autonomia individual e em grupo; Promover a utilização do seu nome e o dos pares; Propiciar a resposta a questões simples;</p> <p>Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da entrega do lanche da manhã entre pares.</p>	Brincadeira livre e reunião em grande grupo	Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", cantada pelas intervenientes, espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente, nos seus lugares e se sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom dia". Por fim, pede-se a uma das crianças que auxilie a mestranda titular com a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestrandas</p> <p>Físicos: Águas Brinquedos Jogos Lanche da Manhã Materials Tapete</p>
10:00h - 11:15h	<p>Desenvolvimento pessoal e social: Promover a utilização do seu nome e o dos pares;</p> <p>Desenvolvimento cognitivo: Desenvolver o reconhecimento de objetos e ações presentes na "Arca dos Sonhos"; Promover a exploração e a descoberta de novos materiais; Fomentar a atenção por parte do grupo, relativamente às intervenientes;</p>	"Arca dos Sonhos"	Esta atividade, "Arca dos Sonhos", é dirigida pela psicóloga da instituição. Esta promete trazer até ao grupo, todas as semanas, surpresas.. Neste sentido, às quartas-feiras neste horário o nosso papel é apenas o de sermos observadoras, ainda que por vezes tenhamos de auxiliar a psicóloga ao intervir com o nome de algumas crianças e o cumprimento das regras em sala.	<p>Humanos: Educadora Cooperante Auxiliar de Ação Educativa Mestrandas Psicólogas</p>

APÊNDICE 5 – REFLEXÃO INDIVIDUAL 1º ANO 1º SEMESTRE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, estas últimas duas semanas focaram-se no balanço do nosso desempenho ao longo desta PP, assim, nesta reflexão, começarei por dar a minha opinião acerca da minha perspetiva e também do que comigo foi partilhado por parte das docentes. Por fim, falarei um pouco desta última semana, pois considero que foi rica em aprendizagens, desafios e muitos sorrisos. Agora parece que passou a correr, mas tem sido um percurso longo e contínuo este que tenho trilhado no Mestrado de Educação Pré-Escolar. De repente, estou a meses de ser oficialmente Educadora de Infância e a luz está mesmo ali, ao fundo do túnel. Na minha perspetiva tenho feito uma enorme evolução de estágio para estágio, pois procuro sempre focar-me nas maiores dificuldades que vou identificando e partir delas no estágio seguinte, quase que como a aprender, passo por passo, a identidade de cada uma das fases do ciclo pedagógico, enriquecendo-me e tornando-me uma melhor formanda. No último estágio, inerente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado, foi quando me comecei (finalmente) a sentir mais à vontade com as planificações, foi quando percebi o “apoio” que elas, enquanto documento orientador nos davam e quando comecei a perceber que nem sempre temos de fazer tudo exatamente como havíamos pensado, pois o grupo pode ter a sua curiosidade focada em qualquer coisa muito diferente disso e, ainda assim, tem de ser escutado e tem de ter espaço para que lhe seja dada agência. Não obstante, também foi nesse estágio que identifiquei como maior dificuldade a parte da avaliação e documentação pedagógica e é aí, nessas duas fases do ciclo pedagógico que eu me tenho focado com outros olhos, outra perspetiva – não no sentido de me assustar por estar perto do final e não as dominar, mas no sentido de me apropriar do essencial delas, para que consiga trilhar um bom progresso daqui em diante. Apesar de ainda não ser tão evidente quanto desejava, tenho pensado a avaliação e a documentação pedagógica desde o momento da planificação, o que a meu ver já é um bom ponto de partida, pois faz com que antecipe algumas situações e pense que tipo de questões quero eu fazer sobre o que quer que seja às crianças. Para mim a avaliação era sempre uma das fases que eu queria “passar à frente” – ora por em todo o meu percurso académico ter sido confrontada com essa de uma forma com que nem sempre me fui identificando ou simplesmente por não saber como se avaliam estas faixas etárias. No entanto, considero que tenho vindo a dar mais valor a esses dois momentos e, por isso, considero que já haja uma evolução nesse

sentido. No que respeita ao balanço da UC, tal como a educadora Leonor, também eu concordei que estou bastante à vontade com o grupo, que tenho facilidade em arranjar planos B para os momentos “mortos” e que sou bastante exigente comigo própria na concretização das planificações. Ainda assim, a educadora cooperante considera que eu tenho alguma dificuldade em adotar a “flexibilidade” nas planificações, e nesta parte eu só concordo parcialmente, pois apesar de me considerar “flexível” no aspeto em que se não der para fazer hoje, faz-se noutro dia qualquer, quando sou eu a preparar recursos específicos (em que invisto bastante tempo, dedicação e algum dinheiro) já não tenho facilidade em ser “flexível”, pois considero que se investi tempo nele, tem mesmo de ser utilizado. Tenho de concordar que este é um aspeto com o qual tenho de saber viver e que é uma crítica construtiva, no entanto ainda denoto algumas dificuldades em entender que pode não fazer sentido neste contexto, com estas crianças, mas não deixa de estar criado e posso sempre utilizá-lo noutro momento, ainda que já não o faça neste contexto, com estas crianças – e está tudo bem. Neste sentido, considero que o balanço da minha PP esteve de acordo com aquilo que eu esperava, e que se debruçou muito mais em pontos positivos do que em pontos menos positivos, o que me deixou bastante feliz e com o sentimento de que uma vez mais, estou no caminho certo, ainda que haja sempre espaço para se ser mais e melhor e em que podemos transformar as nossas dificuldades em desafios superados. E, porque também importa frisar momentos e dias que nos deixam leves e felizes, chegou o momento de refletir um pouco acerca desta semana que passou em que fui a mestrandia interveniente. Logo no início da semana senti que o grupo estava “mergulhado” na magia do Natal e, por isso, substitui algumas canções habituais de outono e cores pelas típicas canções de Natal, de forma que estivéssemos todos “mergulhados” na mesma onda. Senti o grupo feliz, conversei com eles sobre o que seria um “Sonho de Natal” e mais uma vez surgiram ideias para o nosso projeto solidário – que fomos registando. Construámos “Globos de Neve” e foi mesmo divertido, pois como a S. (3 anos) dizia, “os bonecos da neve podem ser de muitas cores, eles podem ser muito felizes” e apesar de diferentes, todos eles ficaram originais. Algumas crianças não sabiam que podia existir “bolinhas” de esferovite e nem tinham pensado que estas podiam representar a neve, por isso, considero que foi uma proposta rica em aprendizagens e cheia de vocabulário novo – registei durante a atividade a curiosidade de saber o significado das seguintes palavras: globo, esferovite, fio de pesca, incolor, galho. No dia seguinte foi um dia muito especial para mim, pois desde sempre que queria fazer um Mercado de Vendas e, quando surgiu a oportunidade de fazermos um eu nunca pensei

que seria tão vantajoso quanto foi pois, as crianças desenvolveram (e bem) o seu discurso oral, expandido a natureza das suas argumentações e a maior parte surpreendeu-nos, pois são crianças que considerávamos não ter tanta facilidade em argumentar e que nos deixaram de queixo caído – como foi o exemplo do J. (4 anos) que depois de ter construído com blocos de íman o seu castelo diz-nos que “eu acho que deviam o comprar, ele tem príncipes e reis e peixe e muita comida no frigorífico e tem uma cadeira gigante onde só se podem sentar os reis e o Pai Natal” – apesar de aparentemente a sua construção não nos parecer com um castelo, pois estava representada consoante a sua ideia de castelo, o discurso argumentativo que implementou na sua venda, foi de acordo com aquilo que havia construído e, habitualmente, o J. é uma criança que nem conseguimos identificar com grande facilidade quando é que está e não está com atenção. As crianças construíram, venderam e defenderam os seus produtos, ganharam dinheiro e compraram o bilhete que lhes vai dar entrada a um teatro que vai ser apresentado na próxima semana – envolveram-se na proposta integradora de uma forma fascinante, dando muita importância a cada uma das tarefas que lhes competia e foi um dia muito enriquecedor porque apesar de sempre querer experimentar esta atividade, nunca pensei que superaria tão facilmente as minhas expectativas – e surpreendeu, muito mesmo. Em jeito de conclusão, considero que esta semana foi deveras enriquecedora, para mim e para as crianças, que estamos numa fase em que a contagem já é decrescente, mas que há disponibilidade, apoio e vontade de ainda fazer melhor, de superar mais desafios e de fazer (ainda mais) a diferença na vida destas crianças. Termina esta reflexão com o desejo de daqui em diante não colocar tanta pressão em mim própria, pois todos os dias eu me provo que sem pressão e com leveza eu sou (ainda mais) CAPAZ.

APÊNDICE 6 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação, sou estudante do 1.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e estou a realizar a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, na _____ . Venho por este meio solicitar autorização para registos fotográficos e videográficos no decorrer das atividades que irei realizar com o seu educando, nomeadamente para a dimensão investigativa que fará parte do Relatório Supervisionado do fim do Mestrado supramencionado. Saliento que estes registos serão apenas utilizados para fins académicos.

Atenciosamente,

Sofia Gonçalves.

Eu, _____,
Encarregado(a) de educação de _____, da _____,
, autorizo / não autorizo (riscar o que não pretende), a recolha de registos fotográficos e videográficos do meu educando para utilização em fins académicos.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Data: ___ / ___ / 2023

APÊNDICE 7 – CATEGORIA “EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS E MANIPULAÇÃO DOS MATERIAIS”

Vídeos	Evidências
Vídeo 1 (3/05/2023, 01:38):	V. pega na jarra e transfere a água do balde para o depósito de água.
Vídeo 2 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 00:59):	M.F (...) vai buscar um jarro com um pouco de terra para despejar no tacho.
Vídeo 3 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 00:59):	Inicialmente, a M.F. e o V. colocam muita água no tacho em que tinham um combinado de água, terra, massa crua, sementes de chia e nozes com casca e ao tentar mexer, entornam. De seguida, começam a acrescentar mais terra. No entanto, a M.F. pega na frigideira, que é maior que o recipiente que estavam a usar, e diz "V. olha isto."
Vídeo 4 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 02:50):	As três crianças usam vários materiais da cozinha para transferir água para a frigideira. De seguida transferem a mistura, feita de água e terra, da frigideira para o tacho, com a ajuda de um copo. Enquanto isso T. espalha a terra molhada com a ajuda de uma faca.
Vídeo 4 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 02:50):	M.F. enche uma bacia com terra seca usando as mãos.
Vídeo 5 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20):	V. fica admirado quando percebe que ao despejar água num coador, a mesma não fica dentro, mas sim verte para o chão.
Vídeo 7 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:37):	A A. e a C. utilizam vários materiais da cozinha de lama (concha da sopa, taça de inox e colher da sopa de plástico) de modo a transferir a água do balde para recipientes mais pequenos.
Vídeo 9 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:05)	A A. e a C. utilizam um bule de chá de inox e um copo de acrílico para transferir a água de uns recipientes para outros.
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37)	A A. e a M.M. utilizam colheres de sopa plásticas para transferir e misturar a água e a terra.

Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14):	A A. e a M.M. utilizam colheres de sopa plásticas para mexer a mistura que estavam num tacho.
Vídeo 13 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:15)	G. usa as mãos para deitar terra numa jarra de vidro e leva-a para a bancada para junto do F., da L. e do L.S.
Vídeo 14 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:39):	G. leva o tacho com lama, que estava em cima da bancada, e verte o excesso da água para a bacia com terra. De seguida, vai à bancada buscar uma colher para assim tirar a lama que ficou no tacho e juntar à bacia.
Vídeo 17 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:11):	D. usa uma caneca metálica para juntar mais água na bacia que já contem pouca terra e muita água, tornando assim, a lama muito líquida. Entretanto, G. usa um tacho para colocar alguma terra dentro e coloca o mesmo dentro do micro-ondas. Gira o temporizador para os dois lados e retira o tacho de dentro.
Vídeo 18 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:35):	Uma criança usa uma colher e uma faca para mexer a mistura que tem dentro do tacho, que está em cima da bancada da cozinha.
Vídeo 20 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:29)	G. usa uma caneca de metal para bater num copo que está cheio de lama e virado ao contrário, para assim soltar a lama e ficar com a forma do mesmo. Bate várias vezes e quando tenta tirar o copo, a lama vem junto com o copo. Pousa o copo novamente e volta a bater com a caneca várias vezes. Por fim volta a tentar, mas a lama continua a não sair do copo.
Vídeo 21 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:12)	G. usa a mão para bater num copo, que está cheio de lama e virado ao contrário, para assim soltar a lama e ficar com o formato do copo. Bate várias vezes e quando tenta tirar o copo, a lama vem junto. Bate com o copo no chão com força.
Vídeo 22 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10)	G. bate com a mão num copo, que está com lama virado ao contrário, em cima de cepo, e de seguida agarra no copo e bate com ele no cepo. Retira o copo e a lama fica, na sua maioria, no formato do copo.

Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40)	O F. usa a mão para encher um copo com lama. Enquanto isso o L. mostra um tacho cheio de lama.
Vídeo 27 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:57)	A. diz "E, e... eu estou a juntar a água com a terra que o R. me deu que é para ficar molhada, para... para a terra ficar bem molhada. Posso pôr água para a tua terra ficar bem molhada?"
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56)	A. pega numa tigela com terra e junta à sua bacia já com lama e amassa um pouco.
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56)	A. tenta despejar água na sua frigideira, mas acaba por entornar a maior parte da água no chão e diz "A cozinha de lama está cheia de água!"
Vídeo 35 (24/05/2023, 00:45)	M. e J. usam colheres para mexer a mistura que têm na bacia.
Vídeo 37 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:50)	A. levanta-se e vai até um vaso com areia que está ao sol e diz "Eu vou pôr areia muito quente, que o sol está a ferver"
Vídeo 39 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:37)	V. usa uma colher para mexer as nozes que estão dentro do tacho com água.
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55)	M.P. tenta abrir a noz batendo com ela na borda de um balde.
Vídeo 41 (31/05/2023, 00:55)	V. transfere água de uma bacia para um copo.
Vídeo 43 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:26):	V. tenta abrir uma noz batendo com ela na borda de um balde

APÊNDICE 8 – CATEGORIA “COMUNICAÇÃO”

Vídeos	Evidências
Vídeo 6 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20)	Quando V. enche a chaleira com terra, T. diz para ele entornar no recipiente que ela tinha na mão.
Vídeo 8 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:48)	A. (...) responde "ainda temos espá"
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37)	Quando uma criança externa à exploração começa a fechar a porta (<i>do micro-ondas</i>), a C. diz "deixa abéta, deixa, deixa abéta.
Vídeo 14 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:39)	Uma criança enche um recipiente com terra e diz "Vou pôr no micro-ondas".
Vídeo 15 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:15)	...o mesmo (G.) diz "por que assim, por que assim isto não se pode gastar muito! As pessoas precisem" Mestranda - " As pessoas precisam do quê?" G. - "Do sal!" Mestranda - "Para quê?" G. - "para utilizarem na comida"
Vídeo 16 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:13)	A mestranda pergunta ao G. o que está a fazer e a mesma responde que está a fazer um bolo de morango
Vídeo 17 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:11)	Quando interrogado sobre o que era aquilo, o mesmo responde " é um bolo de *impercetível*
Vídeo 18 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:35)	Quando interrogado pela mestranda o que tinha aquele bolo, o F. responde " chocolate, amoras e framboesa! E um cadinho de açúcar que o G. pôs!" A mestranda retribui perguntando se depois ia ao forno e o mesmo responde "*impercetível* vai ... ai, caiu o quê? ai, já está"
Vídeo 22 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10)	A mestranda interroga sobre o que era aquilo e o mesmo (G.) responde " um bolo".

Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40)	G. chega, atira a lama para o chão e diz "Oh! Falta mais uma parte".
Vídeo 24 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:21)	Pergunta para a mestranda " estás a mandar para o meu pai? Estás?" à qual a mestranda retribui "o quê?" G. responde "Essa fotoguia!" a mesma responde que não e G. diz, "Mas devias mandar para o meu pai!" enquanto vira o testo com a lama num único movimento repentino e bate com ele no tronco deixam assim a lama com a forma do testo. A mestranda pergunta porquê? e G. responde "Pa ele ver, porque ele adora panquecas"
Vídeo 25 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:40)	S. pergunta "vocês foram buscar água aonde?" A M.F., que está a mexer a mistura dentro do tacho diz "não fomos nós, foi a S... A. eu preciso de água!"
Vídeo 27 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:57)	De seguida diz "Oh J. podemos juntar com o meu arroz." *Diálogo impercetível* J. "sim podemos" A. diz "E, e... eu estou a juntar a água com a terra que o R. me deu que é para ficar molhada, para... para a terra ficar bem molhada. Posso pôr água para a tua terra ficar bem molhada?"
Vídeo 29 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	A. diz "Venham cá ver, estão aqui bichos" e a S. vai ver.
Vídeo 34 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:00)	A. Despeja a lama do seu tacho para a sua bacia e para a da M. e esta diz "não, aí não A." Este pára imediatamente de despejar e diz "Pensava que sim... pensava que tu querias.
Vídeo 35 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:45)	A. pergunta "Posso pôr aí?" enquanto agarra na sua frigideira com um pouco de terra seca. M. responde que pode e A. entorna a terra na bacia com lama.

Vídeo 36 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:59)	M. chega com uma nova frigideira junto de A. e J. e diz "A. A. agora quero que bota isto *impercetível* nesta frigideira"
Vídeo 36 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:59)	R. diz "Tem aí muita água" A. diz "Eu vou... eu vou buscar aquilo" e dirige-se até à batedeira.
Vídeo 37 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:50)	S. pergunta se pode ajudar e M. responde, "Mas não é para pôr aí... é para pôr aqui"
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55)	A criança exclama "Conseguimos!"
Vídeo 44 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:49)	G. diz "Já estás a conseguir! Agora já podemos comer"

APÊNDICE 9 – CATEGORIA “COLABORAÇÃO”

Vídeos	Evidências
Vídeo 1 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 01:38)	De seguida, vai buscar um balde com mais água e diz "V. está aqui mais... V. olha aqui mais." Este pega na jarra e transfere a água do balde para o depósito de água.
Vídeo 2 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 00:59)	M.F. e V. colaboram para encher um recipiente para verter para o tacho.
Vídeo 3 (3/05/2023, 00:59)	V. vai logo com a M.F. agarrar o garrafão com água que está junto à banca.
Vídeo 10 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:25)	A M. tenta recuperar a colher, mas acaba por se afastar um pouco do recipiente. A A. apercebe-se e pega numa espátula e oferece-a à M. Continuam as duas a transferir a terra para o recipiente.
Vídeo 14 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:39)	L.S. pega no balde com água, usando as duas mãos, para levar para junto de uma bacia em que as outras crianças estão a encher com terra.
Vídeo 15 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:15)	G. usa uma colher para encher a caneca que L.S. está a segurar.
Vídeo 29 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	S. enquanto enche o copo com terra diz "quem quiser terra está aqui"
Vídeo 30 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	J. dá a espátula a M.F. e começam os dois a mexer a mistura.
Vídeo 30 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	A M. F. tenta levantar a bacia com a mistura e diz "não consigo levantar. J. preciso da tua ajuda!" J. diz "eu consigo, eu tenho buéda força!" e levanta a bacia com a mistura e leva-a para junto da frigideira, onde começam os dois a transferir a mistura para a mesma.
Vídeo 31 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:15)	S. põe uma bacia com a mistura no micro-ondas e diz "J. preciso da tua ajuda! J. ajuda-me!" A. chega ao pé da S. e ajuda-a colocar a bacia dentro do micro-ondas e a fechar.

<p>Vídeo 32 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:20)</p>	<p>L. tenta pegar na sua bacia com a mistura, mas como é pesada diz "A. Ajuda-me". Quando A. tira a bacia de dentro do micro-ondas apercebe-se que esta é pesada e diz "M. preciso de ajuda, ai... ai ai ai!" M. pousa imediatamente a sua frigideira no chão e agarra em baixo da bacia de A. e diz "não faz mal, não faz mal, não faz mal, *impercetível*" e depois acaba por largá-la para A. levar para onde queria.</p>
<p>Vídeo 34 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:00)</p>	<p>(...) este responde "Não... ainda não terminamos fazer o bolo!" e M. responde "Vou buscar uma colher."</p>
<p>Vídeo 40 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 01:03):</p>	<p>V. verte água da chaleira para uma bacia. G. diz-lhe "Isso só um bocadinho *impercetível*" De seguida tenta encher a chaleira com água que estava no balde, mas acaba por entornar a maior parte.</p>

APÊNDICE 10 – CATEGORIA “RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS”

Vídeos	Evidências
Vídeo 6 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20)	Entretanto M.F. junta-se às duas crianças e diz que precisa de água. Esta apercebe-se que já não há água nos recipientes e então, pega na frigideira, que tinha lama com nozes e massa, e leva-a para verter na bacia que esteve a encher com terra.
Vídeo 10 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:25)	Ao início A. tira a colher da mão da M. para transferir terra do chão para o recipiente com água e nozes. A M. tenta recuperar a colher, mas acaba por se afastar um pouco do recipiente. A A. apercebe-se e pega numa espátula e oferece-a à M.
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37)	De seguida abre a porta com a ajuda de uma criança mais velha, de outra sala, que estava no exterior da área da cozinha de lama.
Vídeo 11 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 00:37)	(C.) Tenta colocar o tacho na bancada, mas repara que a mesma está cheia acabando por hesitar. Por fim, acaba por colocar o tacho dentro de outro maior que já estava em cima da bancada.
Vídeo 29 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	S. pega num frasco e vai à bacia da mistura de outra criança para encher com água e diz, "mas eu não tenho água" à qual esta responde-lhe "daqui a bocado estás a tirar isto tudo" e S. responde "não, não."
Vídeo 32 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:20)	A. e L. enfrentam dificuldades ao manusear bacias pesadas.
Vídeo 35 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:45)	S. diz que também quer água e tenta tirar da bacia com a lama à qual M. diz "Não S." mas logo esta grita "Mas eu não tenho água!"
Vídeo 42 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:34)	G. tenta abrir a noz batendo com a mesma e em várias superfícies e diz "Eu não estou a conseguir"

APÊNDICE 11 – CATEGORIA “IMITAÇÃO E APRENDIZAGEM”

Vídeos	Evidências
Vídeo 6 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20)	T. repara que V. está a usar uma colher para encher a chaleira com terra e começa a usar uma colher também para transportar a terra.
Vídeo 9 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:05)	M. mostra curiosidade e pergunta "o qué ito?" enquanto pega numa noz, à qual a mestranda responde que são nozes e a mesma repete *impercetível* Pra comêre". A. pega numa noz e diz "uma? Uma nozes?" enquanto caminha em direção à mestranda, que a corrige dizendo "uma noz".
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14)	A mestranda pergunta "olha e como é que tu aqueceste a tua sopa?" e a C. responde "no micro-ondas" e a mestranda responde "podes-me mostrar?" A C. começa por rodar o temporizador e depois abre a porta do micro-ondas.
Vídeo 13 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:15)	Outra criança faz o mesmo e enche uma caneca com terra e despeja-a num tacho que está na bancada já com lama e nozes. As outras crianças começam a imitar e a encher os copos com terra para juntar à mistura.
Vídeo 19 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:10)	Uma criança tem uma bola de lama nas mãos e diz para a mestranda "uma boda".
Vídeo 23 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:40)	A criança já com o copo cheio, tenta virar ao contrário em cima do cepo para ficar com o formato do copo, só que a lama sai toda do copo antes mesmo de este ficar totalmente virado ao contrário e fica espalhada pelo cepo.
Vídeo 26 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:07)	Uma criança diz "a minha mãe põe o arroz aqui" enquanto aponta para uma caneca de metal e continua "e depois põe na panela"

Vídeo 28 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:10)	Uma criança segura a batedeira na mão e diz que não funciona, à qual A. Responde-lhe "Não funciona porque é de brincar".
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56)	Entretanto M. que está no micro-ondas diz algo impercetível e de seguida "Não faz barulho?!" enquanto roda o temporizador do micro-ondas. Mal acaba de dizer isto o temporizador faz o Plim e a mesma diz "Fez barulho" e começa a rodar outro botão do micro-ondas enquanto pergunta "Isto dá o quê? Isto só faz assim"
Vídeo 36 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:59)	A. diz "Eu vou... eu vou buscar aquilo" e dirige-se até à batedeira. Pega nesta e volta para a bacia onde faz de conta que está a mexer a mistura.
Vídeo 40 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 01:03)	M.P. estava a mexer as nozes que estavam no tacho na bancada, mas quando chega outra criança, esta pega numa noz e tenta parti-la na borda do tacho como se fosse um ovo.
Vídeo 41 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:55)	G. apercebe-se e tenta fazer o mesmo, mas como não consegue pergunta como é que se abre a noz. De seguida, pousa a noz no chão e bate com uma frigideira na noz fazendo ela abrir-se e diz " Já estou a conseguir abrir... Oh V. olha aqui!" e mostra-lhe metade da noz.
Vídeo 43 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:26)	G. tira o miolo da noz e fica indeciso se o coloca no tacho com água ou come, acabando por comer.
Vídeo 44 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:49)	G. diz para V. que para abrir a noz é preciso pô-la na terra e depois bater com a frigideira e exemplifica, mas não consegue abrir. V. tira a frigideira da mão de G. e este diz-lhe "Bate mais com tanta força."

APÊNDICE 12 – CATEGORIA “CRIATIVIDADE”

Vídeos	Evidências
Vídeo 4 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 02:50)	Quando V. interrogado sobre o que está a fazer, este responde que está a fazer uma sopa. A mestranda pergunta de quê e este responde "De tomate" enquanto transfere a mistura do tacho para um recipiente até este ficar cheio.
Vídeo 5 (3/05/2023 – 1ª Sessão, 04:20)	M.F. enche uma bacia com terra e quando é interrogada sobre o que está a fazer, esta responde "um bolo de lama"
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14)	A mestranda pergunta o que era aquilo e uma delas responde "é um jantá",
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14)	A mestranda diz parece uma deliciosa mousse de chocolate e a criança responde "sim".
Vídeo 12 (10/05/2023 – 2ª Sessão, 01:14)	Por fim a mestranda pergunta à C. o que ela esteve a fazer e esta responde "uma shopa",
Vídeo 13 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 01:15)	Vão despejando a terra num tacho que está na bancada para assim fazer uma "papa de nozes".
Vídeo 18 (17/05/2023 – 3ª Sessão, 00:35)	Quando interrogado pela mestranda o que tinha aquele bolo, o mesmo responde " chocolate, amoras e framboesa! E um cadinho de açúcar que o G. pôs!"
Vídeo 25 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:40)	Uma criança, (...) diz "vou fazer arroz, numa panela". (...) Outra criança diz "eu estou a fazer arroz também, mas o meu é arroz a sério"
Vídeo 30 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 01:08)	Uma delas pergunta para a outra "Isto é um bolo-rei?" à qual a outra criança responde "isto é um bolo, agora vamos por no micro-ondas"
Vídeo 33 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:56)	De seguida pega na bacia e grita " M. ... Oh M. tenho aqui mais um bolo!"
Vídeo 38 (24/05/2023 – 4ª Sessão, 00:32)	A. destaca-se e diz "Oh M. eu tou a ir buscar àquela planta açúcar muito quente porque o sol.... É esta *enquanto mostra a J. apontando para o vaso* é esta planta! Tem açúcar lá muito quente... até queima as mãos!"

Vídeo 39 (31/05/2023 – 5ª Sessão, 00:37)	G. diz "Vou fazer um cházinho!" e pega numa chaleira e verte água para uma caneca.
--	--

APÊNDICE 13 – EXEMPLO PLANIFICAÇÃO 1º ANO 2º SEMESTRE

Planificação de Grupo				
23 de Maio				
Educadora Cooperante: _____				
Professora Supervisora: Joana Freitas Luís				
Mestrandas: _____ Sofia Gonçalves				
Tempo	Rotina	Intencionalidades Educativas	Descrição e Estratégias da Proposta Educativa	Recursos
08:00 - 10:00h	Acolhimento e Brincadeira Livre	Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal); Promover a utilização do seu nome e dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Promover valores como a partilha.	Este momento destina-se à chegada das crianças à Sala Verde onde estarão as auxiliares de ação educativa, a educadora cooperante e as mestrandas para acolher cada uma delas de forma a que se sintam confortáveis, felizes, bem recebidas e seguras. Aquando da chegada de cada uma das crianças, estas terão de colocar a presença no respetivo dia da semana e poderão brincar livremente em cada uma das áreas constituintes da Sala Verde.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Sala Verde
10:00 - 11:30h	Reunião de Grupo, Lanche da Manhã e Atividade Orientada	Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal); Potenciar a autonomia individual e em grupo; Propiciar a resposta a questões simples; Promover o desenvolvimento holístico; Desenvolver a motricidade fina e grossa; Organizar o ambiente educativo, de forma a existir conforto e predisposição para a exploração e criação de novos elementos; Potenciar o respeito pelo espaço e pelas pessoas nele inseridas.	Neste momento serão chamadas, de forma aleatória, duas crianças para preencher os instrumentos de pilotagem da meteorologia. De seguida, será distribuído o reforço da manhã, enquanto ouvimos a canção "Um abraço". Por fim, daremos início à construção da documentação pedagógica referente ao livro "Um Abraço", em que se contará com uma partilha em grande grupo e, posteriormente individual acerca da importância de dar e receber abraços, o que sentem quando o fazem, a quem gostam de abraçar e quem gostariam de abraçar, mas não abraçam há algum tempo e porquê. De seguida, tiraremos fotografias às crianças com colegas ou familiares da instituição, bem como solicitaremos aos pais que tragam fotos das crianças com pessoas que lhes sejam queridas fora da instituição e pedir-lhes-emos que comecem a decorar os corações em que serão afixadas essas imagens e a documentação pedagógica.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Cartolinas brancas Câmara fotográfica/Telemóvel Canetas de feltro Sala Verde
11:30 - 12:00h	Higiene	Promover a autonomia individual e em grupo das crianças; Auxiliar no controlo dos esfíncteres.	Terminada a atividade orientada, solicita-se ao grupo que arrume as demais áreas constituintes da Sala Verde, para que se proceda à montagem dos catres. De seguida as crianças vão-se deslocando autonomamente até à casa de banho para que façam a sua higienização. Por fim, estas deslocam-se, em pares, até ao refeitório.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Casa de Banho Sala Verde Refeitório
12:00 - 13:00h	Almoço e Higiene	Promover a exploração de novas texturas e sabores; Potenciar a autonomia individual das crianças; Fomentar a importância de comer um pouco de todos os alimentos presentes na Roda dos Alimentos; Promover a autonomia individual e em grupo das crianças; Auxiliar no controlo dos esfíncteres.	No refeitório as crianças têm ao seu dispor a sopa, o prato principal, a fruta e a água. Posteriormente, as crianças deslocam-se à casa de banho para que façam a sua higiene autonomamente, nomeadamente na lavagem das mãos, da boca e dos dentes, bem como nas idas à sanita ou na mudança das fraldas (em que a criança depende do auxílio de um adulto - Apenas uma criança).	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Refeitório Casa de banho

13:00 - 15:00h	Sesta	Promover o desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito ao momento de descalçar os sapatos, entrar e sair do catre e tapar-se; Potenciar um ambiente sereno, de forma a proporcionar às crianças um momento relaxante e de descanso.	O momento de descanso acontece na Sala Verde. Lá os catres encontram-se dispostos por toda a sala, neste momento as crianças têm o direito de ter em sua posse um maminho de casa. Além disso, as crianças ouvem música ambiente, de modo a que seja um momento de relaxe.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Sala Verde
15:00 - 16:00h	Lanche e Higiene	Promover a exploração de novas texturas e sabores; Potenciar a autonomia individual das crianças; Fomentar a importância de comer um pouco de todos os alimentos presentes na Roda dos Alimentos; Promover a autonomia individual e em grupo das crianças; Auxiliar no controlo dos esfínteres.	Na hora do lanche as crianças, em grupos de dois, deslocam-se até ao refeitório onde têm à disposição tabuleiros com o lanche - que varia diariamente. Posteriormente, estas deslocam-se à casa de banho para que façam a sua higiene autonomamente, nomeadamente na lavagem das mãos e da boca, bem como nas lidas à sanita ou na mudança das fraldas (em que a criança depende do auxílio de um adulto - Apenas uma criança).	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Refeitório Casa de Banho
16:00 - 17:00h	Brincadeira Livre	Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal), através da interação entre crianças e das crianças com adultos; Potenciar a autonomia individual e em grupo; Privilegiar o respeito pelo espaço e pelas pessoas nele inseridas; Promover a utilização do seu nome e dos pares; Propiciar a resposta a questões simples.	Neste horário as crianças da Sala Verde podem brincar livremente, usufruindo de cada uma das áreas constituintes da sua sala ou do espaço exterior, mediante as condições meteorológicas. Nesta semana em específico convidarei uma das crianças a construir comigo uma mini história tendo por base registos e evidências recolhidas por mim na semana anterior. Eventualmente, este momento pode servir ainda para terminar um trabalho ou para responder a questões inerentes ao portfólio individual de cada criança.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Sala verde Espaço Exterior
17:00 - 20:00h	Despedida	Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal), através da interação entre crianças e das crianças com adultos; Potenciar a autonomia individual e em grupo; Privilegiar o respeito pelo espaço e pelas pessoas nele inseridas; Promover a utilização do seu nome e dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Fomentar o encanto pela natureza e pelo espaço exterior.	Este é o período de tempo em que os familiares começam a deslocar-se à instituição para recolher as suas crianças. Estas horas são destinadas à brincadeira livre, no entanto o espaço onde decorrem varia consoante o tempo, ou seja, sempre que a meteorologia o permite, as crianças brincam na rua. Quando a meteorologia não está favorável então as crianças brincam na sala que lhes é respetiva, neste caso, a Sala Verde.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Físicos: Espaço Exterior Sala Verde
Áreas de Conteúdo	Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral; Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendiz; independência e autonomia.			
Avaliação	Construção de uma <i>Mini História</i> ; Observação direta e registo escrito; Levantamento de respostas acerca da importância do abraço; Observação direta da reação das crianças, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagens retidas durante as atividades			

Planificação de Grupo 24 de Maio				
Educadora Cooperante: <input type="text"/>				
Professora Supervisora: Joana Freitas Luís				
Mestrandas: <input type="text"/> Sofia Gonçalves				
Tempo	Rotina	Intencionalidades Educativas	Descrição e Estratégias da Proposta Educativa	Recursos
08:00 - 10:00h	Acolhimento e Brincadeira Livre	Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal); Promover a utilização do seu nome e dos pares; Propiciar a resposta a questões simples; Promover valores como a partilha.	Este momento destina-se à chegada das crianças à Sala Verde onde estarão as auxiliares de ação educativa, a educadora cooperante e as mestrandas para acolher cada uma delas de forma a que se sintam confortáveis, felizes, bem recebidas e seguras. Aquando da chegada de cada uma das crianças, estas terão de colocar a presença no respetivo dia da semana e poderão brincar livremente em cada uma das áreas constituintes da Sala Verde.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Sala Verde
10:00 - 11:30h	Natação e Jardim das Histórias	Incentivar as crianças à prática de hábitos saudáveis como a prática de desporto e a leitura; Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal); Promover a utilização do seu nome e dos pares; Potenciar a segurança de cada criança; Fomentar o espírito de entreajuda e a cooperatividade; Promover valores essenciais para o desenvolvimento infantil.	Neste momento o grupo de crianças é subdividido em três grupos distintos, consoante as necessidades e o à vontade que têm na piscina. Assim sendo, enquanto o primeiro grupo está a ter aula de natação, os restantes grupos estão na biblioteca a assistir ao "Jardim das Histórias", onde estará a educadora bibliotecária para dinamizar uma atividade com eles. À medida que as crianças do primeiro grupo vão saindo da aula de natação, estes são higienizados e encaminhados para a biblioteca. O próximo grupo é encaminhado para a natação e assim sucessivamente, até que todos os grupos tenham feito parte de ambas as atividades. Cabe às mestrandas ajudar as auxiliares de ação educativa, bem como a educadora de infância na gestão e no auxílio do grupo, não havendo um espaço específico em que estas tenham de se encontrar.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Bibliotecária Educadora Cooperante Mestrandas Professor de Natação Físicos: Piscina da Instituição Biblioteca
11:30 - 12:00h	Organização do Grupo e Recolha de Dados (Investigação)	Potenciar a autonomia individual e em grupo; Fomentar a importância de uma boa gestão de equipa; Promover a consciência ambiental, a imaginação e a criatividade e as motricidades fina e grossa; Desenvolver a linguagem (verbal e não verbal); Desenvolver os conceitos científicos.	Terminada a natação e o Jardim das Histórias, o grupo pode brincar no espaço exterior. Esse momento, às quartas-feiras, especificamente, contará com a recolha de dados para a minha investigação. Para isso, solicitarei entre quatro e seis crianças, de forma aleatória, que se desloquem comigo até à área da cozinha de lama (caso o pretendam) e explorem os materiais e objetos lá presentes. Espero ter 20 a 30 minutos de observação em cada sessão da recolha de dados que será feita por meio da observação participante, registos fotográficos e videográficos e notas de campo. De seguida, as crianças vão-se deslocando autonomamente até à casa de banho para que façam a sua higienização. Por fim e chegada a hora de almoço, juntar-se-ão ao restante grupo e dirigir-se-ão, em pares, até ao refeitório.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Biblioteca Jardim das Histórias Casa de Banho Cozinha de lama Espaço Exterior Sala Verde Refeitório

12:00 - 13:00h	Almoço e Higiene	Promover a exploração de novas texturas e sabores; Potenciar a autonomia individual das crianças; Fomentar a importância de comer um pouco de todos os alimentos presentes na Roda dos Alimentos; Promover a autonomia individual e em grupo das crianças; Auxiliar no controlo dos esfíncteres.	No refeitório as crianças têm ao seu dispor a sopa, o prato principal, a fruta e a água. Posteriormente, as crianças deslocam-se à casa de banho para que façam a sua higiene autonomamente, nomeadamente na lavagem das mãos, da boca e dos dentes, bem como nas idas à sanita ou na mudança das fraldas (em que a criança depende do auxílio de um adulto - Apenas uma criança).	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Refeitório Casa de banho
13:00 - 15:00h	Sesta	Promover o desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito ao momento de descalçar os sapatos, entrar e sair do catre e tapar-se; Potenciar um ambiente sereno, de forma a proporcionar às crianças um momento relaxante e de descanso.	O momento de descanso acontece na Sala Verde. Lá os catres encontram-se dispostos por toda a sala, neste momento as crianças têm o direito de ter em sua posse um maminho de casa. Além disso, as crianças ouvem música ambiente, de modo a que seja um momento de relaxe.	Humanos: Auxiliares de Ação Educativa Educadora Cooperante Mestrandas Físicos: Sala Verde
Áreas de Conteúdo	<p>Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação física; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendiz; independência e autonomia.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo: introdução à metodologia científica; abordagem às ciências (conhecimento do mundo físico e natural).</p>			
Avaliação	<p>Observação participante;</p> <p>Observação direta da reação das crianças, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagens retidas durante as atividades de natação, do <i>jardim das histórias</i> e na cozinha de lama. O registo é feito através de fotografias e/ou vídeos e notas de campo que serão escritas no momento ou posteriormente. Durante as atividades supramencionadas, as crianças poderão ser questionadas ou desafiadas a cumprir algum objetivo.</p>			

APÊNDICE 14 – REFLEXÃO INDIVIDUAL 1º ANO 2º SEMESTRE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, presente no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos solicitada a elaboração da reflexão semanal, referente à semana que decorreu entre os dias 29 e 31 de maio. Nesse sentido, e por considerar fundamental para o meu percurso, esta semana optei por falar um pouco de um momento sobre o qual refleti para que fosse possível criar a mini-história, que apresento no final da mesma. Na quarta-feira, aquando da minha sessão de recolha de dados para a investigação, observei uma sequência de ações, através do registo videográfico/fotográfico que fui fazendo, que não quis que passasse em vão. Quando cheguei a casa, curiosa, fui ver e rever, vezes sem conta os vídeos, e nesse momento apercebi-me de que no momento nem sequer reparei em detalhes que, posteriormente, estava a dar tanta importância. Verifiquei então que aquele momento maravilhoso tinha todos os requisitos para que resultasse numa excelente mini-história. E, de imediato, fui selecionar uma sequência de fotos lógicas que espelhassem a ação que queria narrar. Uma vez que tinha captado fotografias específicas (enquanto filmava), o trabalho podia começar por ser selecionar as imagens determinantes para o desenrolar da mini-história, ainda assim, inicialmente selecionei cerca de 15 fotografias, uma vez que estava a ser-me difícil desprender das ideias prévias que eu própria tinha concebido sobre o que observei e isso levar-me a querer incluir pormenores que, muito provavelmente, nem sequer passaram na cabeça das crianças que participaram naquele momento. De seguida, voltei às fotografias, mas desta vez focada apenas na sequência de ações que induziram a criança a fazer várias experiências e até a recorrer ao trabalho de equipa – e aí, sim, reduzi a minha seleção de imagens para 8 fotografias, as que considerei fundamentais para o desenvolvimento da narrativa. Percebi numa primeira tentativa de escrita da narrativa que estava a querer contar tudo e que, por isso, já não podia considerar-se uma mini-história e, assim sendo, tive de recomeçar, mas com a estratégia de eleger apenas a informação mais evidente e essencial – para isso, comecei por criar uma linha orientadora para a narrativa, sendo que a escolha do título foi um grande passo nesse sentido. Posteriormente, organizei as fotografias escolhidas num documento word, mais propriamente na margem esquerda e, do lado direito comecei a narrar a informação que havia selecionado com maior importância. Este foi um processo bastante interessante, primeiro porque me provou que na nossa observação o número de vezes que temos de focar-nos nas recolhas de informação ajuda-nos sempre a reparar em

pormenores nunca vistos. Segundo, porque apesar de difícil, importa muito que saibamos colocar de lado as concepções que vamos estabelecendo para aquele momento que observarmos. Por fim, porque é um processo pequenino que contém tanta riqueza, beleza e genuinidade que me faz cada vez mais estar atenta aos pequenos pormenores, pois o que para nós é tão simples e fácil, para eles é muitas vezes desafiante e quando conseguem superar esses desafios sentem-se verdadeiros heróis, seres capazes – que é o papel que eu quero ter enquanto futura educadora, o de educar crianças que saibam que são muito mais valiosas e competentes do que aquilo que muitas vezes pensam e lhes dizem ser. Considero que esta foi uma experiência deveras enriquecedora e vejo-me, futuramente, a utilizar esta forma de avaliação, com um grupo – pois além de mais simples é, a meu ver, mais enriquecedora do que um portefólio que nem sempre espelha realmente aquilo que a criança é, as suas escolhas e interesses.

SEGUNDA | 13 NOV



Manhã 9h às 12h

Preenchimento dos instrumentos de pilotagem em grande grupo, a criança responsável neste dia dir-me-á o estado do tempo; o dia do mês; o dia da semana e a estação do ano em que estamos.

As restantes crianças marcam a sua presença no mapa de presenças, do mais alto para o mais baixo. O responsável dir-me-á quantas crianças vieram à escola.

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para a Sala Vermelha para proceder ao lanche da manhã.

SEGUNDA | 13 NOV



Ida para a aula de Dança com a professora Rita (45 min).

Amostra de 3 círculos representados (cada um com cada duas das cores primárias - amarelo, azul e vermelho).

Conversa com o grupo acerca daquilo que estão a observar e levantamento de ideias.

- “O que veem ao girar o círculo 1), 2) e 3)?”
- “Virão uma cor nova? Qual?”
- “Como será que surgiu essa nova cor?”

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para o almoço (12h às 13h30).

SEGUNDA | 13 NOV

Tarde 13h30 às 15h30

Conversa com as crianças acerca do almoço e leitura da história “Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.

De seguida, grupos de 4 crianças dirigir-se-ão, à vez, à mesa de exploração das cores primárias. Cada um escolherá duas das cores primárias e misturará até obter uma nova cor, depois de descobertas as cores laranja e roxo, as crianças serão desafiadas a ir juntando outras cores, até que se obtenham as cores do outono.

- “Quais são as cores de outono que nos faltam?”
- “Será que somos capazes de as “inventar”?”

SEGUNDA | 13 NOV



Após a descoberta de algumas das cores secundárias e terciárias, as crianças terão a liberdade de desenhar com as suas mãos algo que adoram na estação do outono e, com o auxílio de uma folha branca farão a “digitalização” do seu desenho.

Importa referir que enquanto esta proposta vai sendo feita, a minha colega mestranda estará a orientar/mediar as restantes crianças, que estarão em brincadeira livre nas demais áreas da sala de atividades.

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente, higienizar as mãos e a boca.

Separação das crianças que vão para as AAAF das que vão para casa.

TERÇA | 14 NOV



Manhã 9h às 12h

Preenchimento dos instrumentos de pilotagem em grande grupo, a criança responsável neste dia dir-me-á o estado do tempo; o dia do mês; o dia da semana e a estação do ano em que estamos.

As restantes crianças marcam a sua presença no mapa de presenças, do mais alto para o mais baixo. O responsável dir-me-á quantas crianças vieram à escola.

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para a Sala Vermelha para proceder ao lanche da manhã.

TERÇA | 14 NOV



Término da proposta iniciada com algumas crianças no dia anterior, relativamente à descoberta das cores secundárias e terciárias.

Ida para a aula de Música com o professor Luís (45 min).

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para o almoço (12h às 13h30).

TERÇA | 14 NOV



Tarde 13h30 às 15h30

Conversa com as crianças acerca do almoço e apresentação de cartões com as cores primárias e as cores que o grupo foi descobrindo.

Apresentadas todas as cores, as primárias e as que resultaram da junção dessas, as crianças, à vez, dir-me-ão qual a cor de que mais gostaram. Mediante as respostas, apresentarei uma tabela de preferências com todas as cores e com os votos para cada uma delas.

- Leremos a tabela em grande grupo;
- Verificaremos qual foi a cor vencedora.

Em caso de empate, as cores com mais votos serão as utilizadas no bolo que faremos no dia seguinte.

TERÇA | 14 NOV



Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente, higienizar as mãos e a boca

Separação das crianças que vão para as Atividades de Animação e Apoio à Família e das crianças que vão aguardar pela chegada dos familiares para ir para casa

QUARTA | 15 NOV



Manhã 9h às 12h

Preenchimento dos instrumentos de pilotagem em grande grupo, a criança responsável neste dia dir-me-á o estado do tempo; o dia do mês; o dia da semana e a estação do ano em que estamos.

As restantes crianças marcam a sua presença no mapa de presenças, do mais alto para o mais baixo. O responsável dir-me-á quantas crianças vieram à escola.

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para a Sala Vermelha para proceder ao lanche da manhã.

QUARTA | 15 NOV



Para terminar a semana da exploração das cores primárias, secundárias e terciárias faremos um bolo da(s) cor(es) vencedora(s) na tabela de preferências do dia anterior. O bolo que será confeccionado vai ser de iogurte.

Durante a confeção:

- Precisamos de 5 ovos, já pusemos 2 quantos nos faltam colocar? Então vamos pôr mais dois? Quantos já pusemos? E quantos faltam?
- Pusemos duas chávenas de açúcar e vamos pôr a mesma quantidade de farinha. Quantas chávenas vamos colocar?

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Ida para o almoço (12h às 13h30).

QUARTA | 15 NOV



Tarde 13h30 às 15h30

Após o almoço, daremos início à elaboração da receita/registo. Durante esse momento as crianças serão questionadas acerca do seguinte:

- Que quantidade usámos de açúcar?
Como é que o vamos representar?
- Usámos maior quantidade de açúcar ou de farinha?
- No total, quantos ingredientes usámos?

Ida à casa de banho com as crianças para ir à sanita e, posteriormente higienizar as mãos e a boca.

Prova do bolo colorido. Separação das crianças que vão para as AAAF das que vão para casa.

Materiais Necessários:

- Educadora Cooperante
- Auxiliar de Ação Educativa
- Mestranda Sofia
- Mestranda Maria

Recursos Humanos

Recursos Físicos

- Recurso “círculos”
- DigiTinta cor azul, amarela e vermelha
- Livro “Rainha das Cores”
- Ingredientes para o bolo de iogurte
- Folhas brancas
- Utensílios de cozinha
- Cartolinas, marcadores e cola

Intencionalidades para esta semana:

- Promover o espírito de entreaajuda e o trabalho cooperativo;
- Estabilizar as rotinas de grupo;
- Arranjar estratégias para captar uma maior atenção do grupo para comigo;
- Conhecer, acolher e integrar a individualidade e especificidade de cada criança;
- Promover a agência das crianças, incentivando a que exponham as suas opiniões e sugestões;
- Promover o desenvolvimento holístico das crianças;

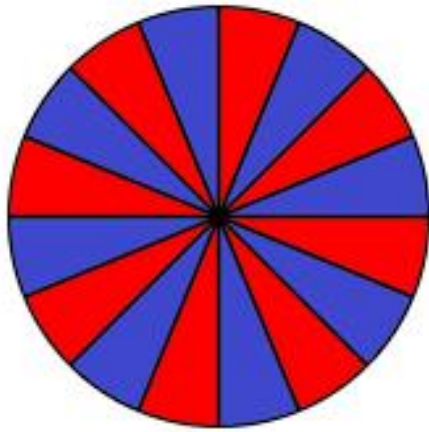
- Desenvolver a linguagem;
- Propiciar a resposta a questões simples;
- Promover a autonomia individual e em grupo;
- Promover o respeito pelos espaços e pelas pessoas neles inseridas;
- Promover a exploração de novas texturas e sabores;
- Fomentar a importância de comer todos os alimentos de forma consciente e equilibrada;
- Incentivar as crianças a práticas saudáveis como o desporto e a leitura;

Áreas de Conteúdo:

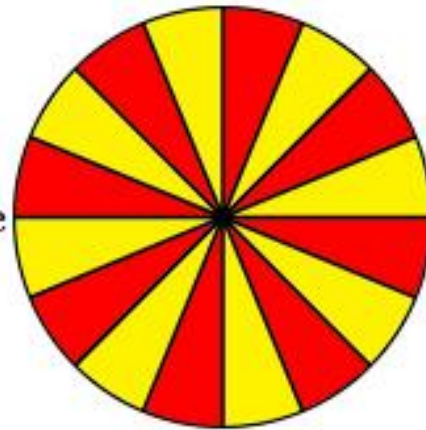
No que às áreas de conteúdo diz respeito, na semana de 13 a 15 de novembro as crianças terão um maior contacto com as seguintes:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais
 - Subdomínio da Dança
 - Subdomínio da Música
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo
 - Abordagem às ciências
 - conhecimento do mundo físico e natural

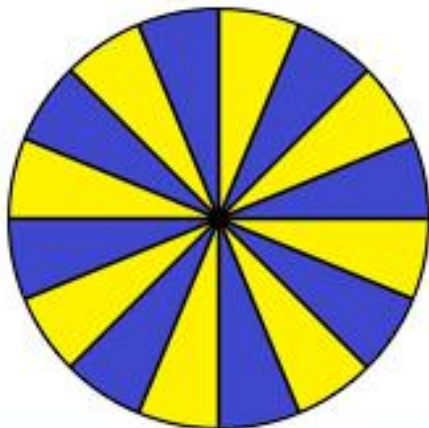
“Círculos das Cores Primárias”:



Círculo das cores azul e
vermelho

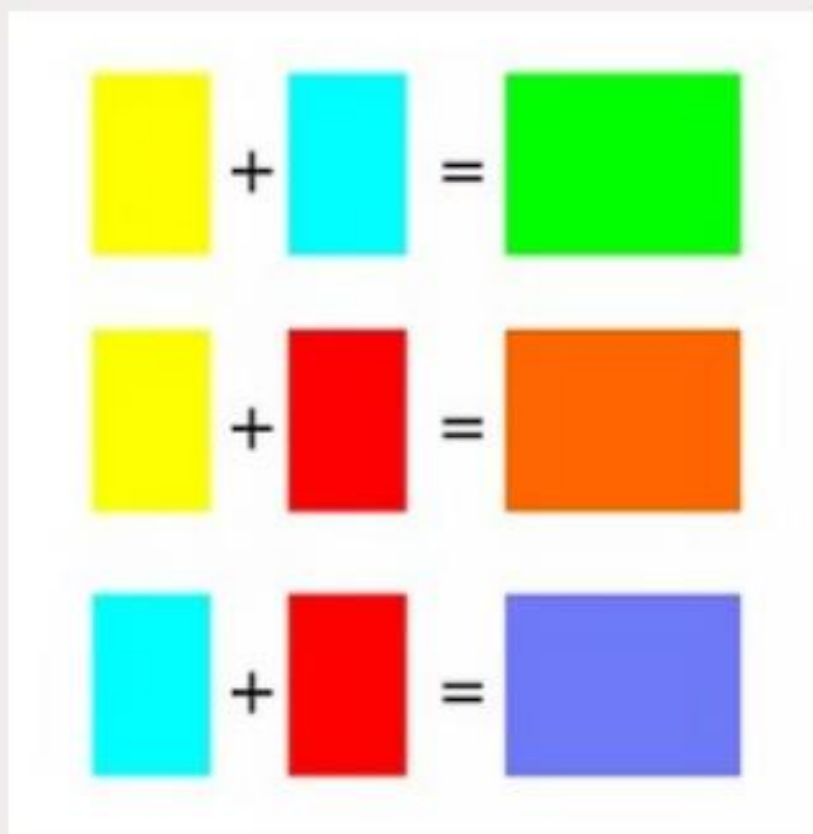


Círculo das cores amarelo e
vermelho



Círculo das cores azul e
amarelo

“Cores primárias e secundárias”:



“Bolo de iogurte”:

4 ovos

2 iogurtes (sabor morango e banana)

3 copos de iogurte de farinha

2 copos de iogurte de açúcar

1/2 copo de iogurte de óleo

1 colher de sobremesa de fermento

Corantes alimentares

Colher de pau; colher de sobremesa; forma silicone e taças.

Para esta semana mencionamos ao nível da:

- **Documentação pedagógica:** Criar um documento que espelhe a experiência e vivência de envolvimento das crianças pela descoberta das cores. Ou seja, tirar fotos às várias formas de exploração e registrar comentários que vão fazendo ao longo da proposta.
- **Avaliação:** Envolvimento e entusiasmo das crianças nas demais propostas, com recorrência ao questionamento.

APÊNDICE 16 – REFLEXÃO INDIVIDUAL 2º ANO 1º SEMESTRE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica- Jardim de Infância II, cabe-me refletir um pouco acerca das minhas intervenções, bem como de como me tenho sentido até então. Neste sentido, nesta reflexão decidi debruçar-me sobre o projeto que desenvolvemos com o grupo da _____, bem como cada etapa pela qual passámos para que nos fosse possível terminá-lo antes da interrupção letiva. A semana passada foi a última semana em que fui a mestrandia interveniente no _____.

Foi uma semana que se passou com bastante brincadeira e leveza, pois foi a última semana do grupo antes da interrupção letiva do Natal. Assim, coube-me a mim fechar esta quadra e fazer um levantamento de tudo o que aprendemos com ela e do quão solidários nos tornámos com a execução do nosso projeto “Natal a Sorrir”. O projeto supramencionado surgiu na semana em que se celebrou o Dia do Pijama, por parte de uma criança com apenas três anos. Após assistirmos com as crianças ao filme “Grinch”, denotámos que as crianças também não veem o Natal apenas como a época em que se recebe presentes. Muitos falaram-nos da importância que para eles é estar com os familiares com quem nem sempre têm a possibilidade de estar, outros mencionaram que há muitos meninos que como o Grinch não tinham família e, por isso, não tinham a noção “certa” de Natal, mas a criança que a mim me impressionou foi uma que apenas com três anos nos disse que o mais importante do Natal é quando está em casa do pai e escolhem roupas e presentes que já não servem ou não gosta e coloca num saco amarelo para ir oferecer aos meninos e meninas que não iam receber presentes no Natal. Para mim, a forma com que nos passou a mensagem da tradição que tem por base fazer em casa do pai sempre nesta altura, marcou-me e foi aí que finalmente se fez luz e que resolvemos iniciar um projeto. Digo isto, porque tanto eu como a Maria sentíamos-nos bloqueadas no que dizia respeito à iniciação de um projeto – na verdade sempre tivemos por base necessidades e interesses que as crianças nos iam passando, mas nunca sabíamos como poderíamos pegar nisso. Ainda assim, aquela partilha fez com que se desencadeasse uma enorme conversa entre as mestrandas e o grupo e surgiram ideias tão boas e tão solidárias que resolvemos pegar em todas elas e fazer acontecer.

Começámos por perguntar ao grupo o que querem doar; a quem querem doar; como podemos fazê-lo...e obtivemos respostas como: O que querem doar: “Peluches (L. 4 anos); Roupas (S. 3 anos); Dinheiro (L. 5 anos); Jogos (B. 4 anos); Beijos (C. 6 anos); Livros (N. 5 anos); Barcos (J. 4 anos); Abraços e comida (L. 5 anos); Casacos (E. 5 anos);

Mantas (M. 5 anos)” – Com isto percebemos quais eram as ideias deles e começamos por pedir-lhes que começassem a fazer essa seleção com a ajuda dos familiares em casa e começassem a trazer para a escola o que iam decidindo dar. A quem querem doar: “Aos meninos como aqueles que demos dinheiro nas nossas casinhas do Dia do Pijama” – Assim percebemos que queriam ajudar crianças que estivessem em instituições e começamos a ver que instituições havia em leiria e qual seria a mais indicada para doar os nossos bens, uma vez que nem todas as que vimos eram constituídas por ambos os sexos. Como podemos fazê-lo: “Metemos numa caixa e depois metemos corações (L. 5 anos), carimbos (L. 5 anos), colagens (A. 4 anos), prendas (N. 5 anos), beijinhos com batom (C. 6 anos) e assinamos para saberem que fomos nós que metemos tudo lá (M. 5 anos). Depois, arranjámos a caixa, começámos a adorná-la, inicialmente com a colagem de vários tecidos coloridos e depois com desenhos e carimbagens de beijinhos e nos dias seguintes, à medida que iam sendo trazidos bens para colocar dentro da caixa, reuníamos, víamos o que era e a quem pertencia e colocávamos na mesma, caso estivesse em condições aceitáveis para tal. No último dia em que fizemos este ritual, confrontámo-nos com uma maçã dentro de um dos sacos com roupas. Na verdade, as crianças tinham sugerido trazer comida, mas até então ninguém havia trazido e foi giro porque juntos chegámos à conclusão que a maçã não poderia seguir na nossa caixa solidária porque “vai ficar toda podre e malcheirosa”, e por esse motivo, resolvi sugerir à criança que a havia trazido doá-la à nossa cesta de fruta, para que a pudéssemos comer enquanto estivesse em perfeitas condições. Esta situação levou-me a debater com as crianças eventuais alimentos que poderiam ter trazido e que, normalmente, se doam para o Banco Alimentar, por exemplo – entendi perfeitamente que deveria logo ter falado nisso no dia do levantamento de ideias aquando da sugestão, ainda assim, fiquei feliz por ter reconhecido que era importante haver essa explicação, e embora tivesse surgido tardiamente, tê-la feito.

Este foi um projeto que nos deu bastante gozo executar, foi muita a aderência dos familiares das crianças na participação do mesmo e coube aos pais ajudarem-nos na decisão do nome do nosso projeto, para isso deixámos-lhes uma mensagem à entrada da Sala vermelha em que colocámos o único nome que havia surgido no grande grupo “Natal a Sorrir” e pedimos que assinalassem com X no “Sim” caso gostassem do nome, ou no “Não” caso quisessem sugerir um outro nome na caixa de texto disponível abaixo – e assim foi, obtivemos 5 respostas, todas elas no “Sim” e o grupo definiu que manteríamos o nome. Em jeito de conclusão, sinto-me feliz, pois embora tenha custado a arrancar com

o projeto, conseguimos doar muitas roupas e brinquedos e fazer a diferença numa das instituições presentes na nossa comunidade, no concelho de Leiria. Por sugestão de uma mãe, escolheu-se a Cruz Vermelha para fazer a doação pois é uma instituição que não faz distinção de géneros e nem de idades, recebe tudo. Assim, esperamos fazer muitas crianças sorrir neste Natal, pois como disse Madre Teresa de Calcutá “o importante não é o que se dá, mas o amor com que se dá” e amor, aos nossos meninos, não lhes falta, acreditem.